Tołstoj, jako pedagog.

Odłam rosyjskiego społeczeństwa myślący i czujący zgodnie z hasłami europejskiej kultury i postępu poniósł w tych czasach dotkliwą stratę, nie pierwszą i nie ostatnią w bieżących—smutnych i pełnych przygnębienia czasach. W zmarłym Leonie Tołstoju straciła Rosja więcej, niż powieściopisarza o wielkim, choć jednostronnym talencie; więcej, niż moralistę i myśliciela o śmiałych, nieraz głębokich, częstokroć paradoksalnych pomysłach: Tołstoj był dla Rosji patryarchą postępu, Nestorem walki z tym, co jest, w imię tego, co być powinno, i w jakikolwiek sposób to „lepsze jutro“ rozumiał, w jakąkolwiek szatę myślową odziewał swój protest,—gdy przemawiał — był słuchany w Rosji zarówno, jak w Europie; liczyły się z Tołstojem w ojczyźnie jego te sfery nawet, które nie zwykły się liczyć z czyjąkolwiek myślą, które nie obawiają się zazwyczaj żadnego protestu, nie popartego siłą pięści. Odszedł tedy mąż wielkiej moralnej powagi; człowiek, który w nowożytnych warunkach urzeczywistnił biblijny typ proroka-gromiciela, postać jedyna w swoim rodzaju wśród nowoczesnych pisarzy, odgrywająca tak osobliwą wychowawczą rolę w rodzimym społeczeństwie, że po zniknięciu tej postaci

z dziejowej widowni wzrok szuka wśród „młodej Rosji“ filaru, któryby zastąpił ten przed chwilą strzaskany. Mimowoli też powstaje pytanie: „Któż teraz?...“ — Tołstoj nie był wodzem ani nieomylnym w drogach, któremi prowadził, ani najprzenikliwszym w ujmowaniu myślą tego, co się naokół niego działo; owszem, błądził nieraz i w błąd wprowadzał innych, lecz miał wielką powagę głosu, której bodaj że nikt po nim nie odziedziczył; miał za sobą wielką i niespożytą łącznosć z całym narodem swoim, z całym społeczeństwem, której nikomu nie przekazał. Oczywiste jest, że potrzebny był wielki talent i jeszcze większa siła i szczorość przekonania, ażeby w społeczeństwie, gdzie myśl nieomal codzień cofa się przed siłą, raz przecież siła schyliła głowę przed myślą, jak przed konkretną społeczną potęgą. Efemeryczny był to tryumf, i zwycięstwo „pyrusowe,“ które nie zwolniło Tołstoja od przykrocśi i prześladowań przed i pozgonnych; atoli w ogólnym pochodzie kulturalnym dużo waży i takie jedno zwycięstwo. Naucza ono przedewszystkim, ile może myśl śmiała i prawa w kraju, formalnie raczej, niż wewnętrznie zeuropeizowanym, a który z dobytku cywilizacyjnego Europy najlepiej niestety przyswoił i chorobliwie rozwinął: subtelną hipokryzję i sofistyczną sprzedajność myślenia, owe „kazirodztwo myśli,“ o którym prawi Dostojewskij.

Wolne od tego zarzutu były myśl i życie autora „Sonaty Kreutzerowskiej.“ Przyznać należy, że o ile w Zachodniej Europie zdobywały mu rozgłos paradoksy i dziwactwa, w które nieuniknienie popadał, porwany przez impet myśli i sumienia, nie godzących się na pół-prawdy, o tyle właśnie w ojczyźnie, pośród rodaków, słynął i przyświecał ludziom moj-

żeszowym światłem nad głową—nie Tołstoj powieściopisarz, ani nawet Tołstoj-filozof, lecz Tołstoj-zaprzeczyciel, Tołstoj—wróg bogatych i możnych, Tołstoj—obrońca maluczkich, Tołstoj — przyjaciel ludu, twórca nowych ideałów, „*nauczyciel życia.*“ Tu leży największa jego zasługa: mylnie czy trafnie, zgodnie czy niezgodnie z prawdą życia — on jeden odpowiadał inteligientnemu czytelnikowi rosyjskiemu na odwieczne jego pytanie, skierowane ku pisonomji i ku książce: „Co czynić?“ Odpowiadał dobitnie, konkretnie, gwałtownie prawie, bez wahań i nieraz sprzecznie z sobą w szczegółach lub nawet w zasadniczej treści (n. p. o zagadnieniu „walki ze złym“). Już A. Dumas,—syn, trafnie zaznaczył we wstępie do dziełka Tołstoja „O paleniu tytoniu,“ że kto chce nawracać, nie powinien się lękać skrajności i przeciwieństw, powinien dać ideał bezwzględny, choćby nawet niemożliwy do urzeczywistnienia...“ Takim właśnie człowiekiem, nieustraszenie zdążającym ku ideałowi stał się powoli hr. Tołstoj w oczach rosyjskiego czytelnika... Wśród mroków rzeczywistości ojczystej mędrzec z „Jasnej Polany“ wskazywał drogę ku świetlanej przyszłości, gdy inni zdobywali się zaledwie na potępianie i krytykę tejże rzeczywistości, gdy inni wskazywali wyłącznie, czego czynić nie należy, Tołstoj przykładem i słowem rozpowszechniał program „nowego“, „sprawiedliwego“ żywota, którego tak szczerze, tak naiwnie i tak beznadziejnie łaknie każda dusza rosyjska, obudzona do duchowego życia.

Biorąc na swe bary tytaniczny ciężar roli socjalnego reformatora, nieomal że twórcy nowej religji, Tołstoj jakoby zgóry skazany był na wszystkie drobne błędy, właściwe wyłącznie wielkim ludziom: błędy obrzędowości, formalizmu, przesady, śmieszności. Wszystkie te cechy posiada w znacznej mierze i pedagogiczna teorja i działalność Tołstoja, którym przecież konse-

kwentnie się poświęcił, dążąc ku ogólnej reformie życia. „Nikt zresztą w większym stopniu od Tołstoja nie zapatrywał się na sztukę słowa, jako na środek tylko, nie zaś jako na cel; nikt w większym od niego stopniu nie był tendencyjnym...“

Jako powieściopisarz, autor „Kozaków“ i „Luzerny“ był już w całym słowa znaczeniu pisarzem dydaktystą i nauczycielem. Lecz tu zamierzamy naszkicować wyłącznie obraz działalności Tołstoja-pedagoga, rozwój jego pedagogicznej doktryny, dzieje słynnej szkoły w Jasnej Polanie i wreszcie wpływ Tołstoja na naukę o wychowaniu.

Poszczególne poglądy Tołstoja na tę naukę od roku 1849, gdy założył po raz pierwszy efemeryczną szkołę w Jasnej Polanie, do dni ostatnich, gdy do zagadnień wychowawczych powracał już nieco rzadziej, uległy szeregowi znacznych i przewrotowych zmian, równolegle z innemi dziedzinami światopoglądu. Jako pesymistą i fanatyczny nieomal zwolennik Szopenhauera, Tołstoj z okresu opowieści „Luzerna,“ autor „Poranku obywatela“ i „Opowieści sebastopolskich,“ wrogo usposobiony względem kultury i życia, równie nieprzyjaźnie usposobiony względem „inteligientnej“ duszy rosyjskiej, lecz jeszcze nie tknięty specyficzną „łaską“ wiary w lud,—przyszły twórca postaci Płatona Karatajewa nie mógł wtedy ani oddać się pracy pedagogicznej ze szczerym zamiłowaniem i zapałem, ani też wysnuć z ogólnego na świat poglądu podstawy do jakiejkolwiek teorji pedagogicznej. Raczej odwrotnie: Tołstoj z tego okresu zapatrywał się na wszelkie wychowanie, jako na rzecz czczą i bezowocną, wobec czego zajmował się własną szkołą dla wiejskich dzieci chyba przelotnie i nie nadając sprawie tej większego znaczenia... Ta też szkoła z roku 1849 istniała krótko. Nie nazbyt długie było również istnie-

nie drugiej szkoły Jasno-polańskiej z 1859 roku; lecz ta druga szkoła odbiła w organizacji swojej i w życiu olbrzymią zmianę, jaka zaszła w poglądach Tołstoja. Była to szkoła dla dzieci wiejskich, prowadzona pod osobistym i najgorliwszym kierunkiem Tołstoja, a wprowadzająca w życie tak nowe i oryginalne poglądy wychowawcze założyciela, że w lat trzydzieści po swoim powstaniu nie przestała być źródłem specjalnych studjów i gorących roztrząsań w pedagogicznej literaturze Niemiec, Anglji i Francji. Tworząc szkołę w Jasnej Polanie, Tołstoj wychodził „z dziwnego założenia, że wszystko, co dotychczas uważano w pedagogice za słuszne i nieomylne, kroczyło kłamliwą drogą [1].“ Natchniony wiarą w niespożyte bogactwa niezepsutej kulturalnemi wpływami dziecięcej psychiki, Tołstoj, jak Rousseau i Nietsche, jak Hofman i Dostojewskij, upatrywał w dziecku rodzaj mistycznego skarbu, „rzeczywistego człowieka;“ wychowanie i nauczanie miałyby więc na celu wyłącznie tylko rozwój wrodzonych uzdolnień, poddawanie duchowi dziecka stosownego materjału do przyswajania. Rola ucznia i nauczyciela zatracają u Tołstoja swe wyraźne granice i kontury; „dziecko bowiem stoi bliżej odemnie, bliżej, niż każdy dorosły, owego ideału prawdy, piękna i dobra, ku któremu, porwany przez zarozumiałość, chcę to dziecko prowadzić...“ Zgodnie z tym założeniem, Tołstoj, przeżywający podówczas (1861) okres ostrego rozczarowania w życiu „kulturalnym“ zaprowadza w swoich szkołach, zamiast sztucznego, „kłamliwie kulturalnego“ w istocie zaś krępującego ładu dorosłych—inny ład—ład dzieci, samorzutny i organicznie tworzący się z samego charakteru szkolnych czynności... Doświadcze-

[1]) Lewenfeld. Życie, dzieła i światopogląd Tołstoja, rozdział VIII-my.

nie dowiodło, że ład tego rodzaju był możliwy, acz zapowiadał się początkowo — i może pozornie tylko, jako zaprzeczenie wszelkiego ładu i zupełna anarchja [1]. Wykładając dzieciom osobiście język rosyjski, historję (świętą i powszechną) i śpiewy, Tołstoj usunął ze szkoły swojej, wraz z zewnętrznym rygorem, egzaminy, badania uczniów poszczególnych, oceny; wreszcie, pełen wiary w mistycznego „ducha szkoły“ znakomity już naówczas powieściopisarz tworzył wraz z dziećmi opowiadania i „nowele.“ Ciekawy opis tych zbiorowych literackich ćwiczeń znajdujemy w piśmie pedagogicznym „Jasnaja Polana,“ które sam Tołstoj redagował, oraz w niezliczonych „wrażeniach“ z Jasnej Polany, zapisanych przez rosyjskich i zachodnich pielgrzymów... Właściwe Tołstojowi w najwyższym stopniu poczucie życiowego tętna, wewnętrznej logiki życia, nakazało mu odrzucić w swojej uczelni wiele konwencjonalnych i krępujących cech powszedniego szkolnictwa; lecz nie wyratowało go przed przesadą i jednostronnością. „Każdy nieuprzedzony człowiek, obdarzony poczuciem piękna i narodowej duszy, po przeczytaniu pierwszej karty, napisanej przezemnie—i następnych, napisanych przez uczni, odróżni tę kartę, jak muchę w mleku: w takim stopniu jest sfałszowana, sztuczna i licha pod względem językowym!...“ Entuzjastyczna ta ocena twórczości dzieci świadczy o kulminacyjnym punkcie pedagogicznego „idealizmu“ Tołstoja; w dalszym ciągu będzie już tylko rozwijał dawniej zdobyte założenia, coraz to skrajniejszej, broniąc „wolności“ wychowawczej, nieprzymuszania dzieci do nauki, aż wreszcie stworzy teorję szkoły, nauczającej: religji, nauk przyrodniczych, matematycznych,

---

[1]) Ernest Crosby. Tołstoj, jako nauczyciel szkolny.

języków, sztuk plastycznych, muzyki i fachów: stolarstwa, mularstwa, szycia... poza wszelkim przymusem zewnętrznym, „pozostawiając uczniowi swobodę wyboru nauk z liczby siedmiu powyższych zakresów...“ Wobec tego rodzaju teorji upada dla Tołstoja wszelka możliwość przymusowej oświaty, którą uważa za bezwzględnie szkodliwą, tak dalece, że wprowadzenie jej nazywa „wstecznym krokiem całego narodu, zdradą własnego powołania.“

Z cechującą go zapalczywością doszedł wreszcie reformator jasnopolański do wniosku, że „nauczyć cały naród czytania, gdy czytać nie umie i nie ma książek do czytania,“ jest bodaj, że równie bezużytecznym, jak nauczyć cały naród grać na skrzypcach lub szyć buty...“ Aczkolwiek tej treści wnioski, graniczące z paradoksem, wzbudzały w piśmiennictwie rosyjskim z lat 1861—1865 ożywione spory i niejednokrotnie słuszne krytyczne uwagi, ogół czytający rosyjski raczej przychylnie, niż wrogo lub nieufnie witał pedagogiczne próby Tołstoja... Gdy w późniejszych latach, jako myśliciel religijny, moralista i badacz zagadnień społecznych, stał się Tołstoj znanym w szerszych kołach czytelników zachodniej Europy, pedagogiczne idee Tołstoja wraz z innemi jego poglądami przewędrowały do Francji i Anglji i przebyły ocean Atlantycki. Tu i tam wzbudziły zainteresowanie wśród specjalistów i próby naśladowania w całości lub w szczegółach metody szkół Jasnopolańskich. Doświadczenia tego rodzaju miały miejsce w tak zwanych „nowych szkołach“ Francji, na gruncie zaś anglosaksońskim znalazła naśladowców mała szkoła Jasnopolańska aż na przedmieściu Nowego Jorku, w tak zwanym „Play Houseie“ Broklińskim... Jednak nie naśladowanie metody zewnętrznego układu szkoły tołstojowskiej, lecz przejęcie się duchem jego poglądów na wychowanie,

daje chyba prawdziwą miarę wpływu Tołstoja na myśl nowożytną. Wychowanie, wrogie wszelkim zatęchłym formułkom bakalarskim, oparte na miłości dla dziecka i na upragnieniu jego miłości,—bezwzględne potępienie kary i wszelkich form szkolnego gwałtu na duszy i umyśle dziecka—oto nieśmiertelne hasła pedagogiczne Tołstoja, które zapewniają mu zaszczytne miejsce w dziejach nauki o wychowaniu. Dziś więcej niż kiedykolwiek, dziś, gdy z ust śmiałej nowatorki—miss Ellen Key — usłyszeliśmy prorocze słowa o stuleciu dziecka, i gdy słowa te natchnęły niejedną już myśl, poruszyły nie jedną dłoń pracującą na niwie szkolnej i wychowawczej— nie powinniśmy zapominać ani pomijać niewdzięcznym milczeniem tych, którzy przed nią może mniej przekonywająco, lecz nie mniej szczerze, ani odważnie—mówili to samo. J. Ruskin w Anglji, Tołstoj w Rosji byli najstarszemi chyba apostołami idei stworzenia prawdziwie wolnego społeczeństwa przez wychowanie wolnego dziecka. Myśl ta nie jest ani czczym, ładnie brzmiącym frazesem, ani teoretycznym uogólnieniem: jest programem społecznego odrodzenia.

J. M.

Odczytywanie rysunków dziecięcych.

(Dokończenie).

Wskutek odezwy Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi, nawołującej do zbierania samodzielnych rysunków dziecięcych, przysłano sporo materjału z różnych stron kraju. Po dokładniejszym rozejrzeniu się w tych rysunkach, bardzo bądź co bądź z pewnych względów ciekawych, dochodzimy do wniosku, że trudno, a nawet niemożliwie będzie przeprowadzić na nich określone badania naukowe. Nasuwają one nam jednak sporą garść refleksji różnego rodzaju. Rzućmy więc na nie okiem i spróbujmy choć pobieżnie odczytać to wymowne pismo dziecięcego ołówka.

Kiedy wyłączymy ze zbioru rysunki przerysowane albo pod widocznym wpływem nauczyciela robione, a więc nie przedstawiające żadnego interesu dla badań, — a jest ich dużo, oraz te wszystkie, podawane bez wieku i żadnych szczegółów o dziecku—a jest ich najwięcej, to pozostaną nam prócz pojedyńczych rysunków poszczególnych dzieci, zbiory rysunków ze szkół i ochron przeważnie miejskich. Smutne i przykre budzą one na ogół wrażenie. A uczucia te wywołuje nietylko ten primitywny stopień wykonania, tak ściśle związany z ogólnym poziomem kulturalnym naszych dzieci ludu i proletarjatu, który często czyni rysunki 14-letnich chłopców identycznemi

z rysunkami 3—4 letnich dzieci i inteligiencji. [1]) Na wszystkich tych rysunkach bowiem cięży szkodliwy wpływ nieubłaganego wroga samodzielnych popędów twórczych w rysunku dziecka: rysowania w kratkach, z wzorków, uprawianego narówni z czytaniem i pisaniem w większości ochron i szkół początkowych. Ilustrują tę smutną metodę nauczania dwa kajeciki, przysłane do zbiorów Towarzystwa, kajeciki, zapełnione takimi rysuneczkami, kreślonemi niewprawną rączką dziecka, przyczym wszędzie umieszczono notatki z datą szczegółową, głoszące z dumą: „Lutuś sam liczył kratki. Sam robił kropki. Sam rysował kreski.“ Biedny Lutuś!

Trudno wyobrazić sobie, jaki wpływ wywiera ta metoda, wtłaczająca szablon i manjerę, na cały późniejszy rozwój rysunkowy dziecka, dość powiedzieć, że rysunki kilkudziesięciu dzieci z takiej ochrony najczęściej w wykonaniu swoim tak są podobne do siebie, jak gdyby jedna i ta sama ręka je wykonała; wszędzie to samo ostrożne liczenie się z miejscem ściśle wymierzonym, ta sama akuratność w dociąganiu linji, ten sam brak rozmachu jakiegokolwiek, nie mówiąc już o szablonie w rysunku.

Wrażenie to potęgują jeszcze jednakowe, równo przycięte karteczki uniformowe. Chciałoby się gwałtem wcisnąć tym dzieciom duże arkusze brystolu i węgiel i kazać im smarować na nich bez żadnych ograniczeń wszystko, co im przez głowę przejdzie. Możeby wtedy powiedziały nam dużo ciekawych rzeczy, ciekawszych od tych, które leżą przed nami. A jednak

[1]) Badania Kerschensteinera wykryły, że w olbrzymim jego materjale objawiły się tylko dwa istotne talenty artystyczne i to w chłopcach z warstw najniższych. Jeden był synem ubogiego stolarza, drugi siodlarza.

i te przecież dokumenty ubogich duszyczek naszych dzieci proletarjatu przemawiają do nas wymownie.

Oto dzięki bardzo sumiennym, szczegółowym uwagom i przypisom kierowniczki jednego z wiejskich zakładów wychowawczych możemy się rozpatrzyć w kilkudziesięciu rysunkach dzieci od lat 6 — 12, naogół nierozwiniętych i niezdolnych ze sfer najniższych. Mimo wielką nieudolność i primitywność wykonania, oraz wspomnianą wyżej manjerę, dużo wśród nich prób kompozycji, scen i epizodów, opatrzonych samodzielnemi uwagami dzieci.

Więc: „Chłopczyk łowi ryby, a gęsi poszły i mu ryby zjadły,“ — przy czym ryby, odtworzone za pomocą kresek, umieszczone są w kole, otoczonym wokolutko kwiatami, a gęsi, pomalowane na żółto i fjoletowo, nie posiadają ani jednej cechy rzeczywistej gęsi. A oto, jak tworzy 10 letnia Pola, niezdolna i tępa, śmiejąca się głupkowato i wodząca bezmyślnie oczyma: „Tu jest chłopczyk i kotek i się huśtają“—przyczym umieszcza najprimitywniejszy szemat człowieka i zwierzęcia, po obu końcach linji, mającej oznaczać belkę.

Inna 9-letnia dziewczynka fantazjuje ciekawie: „Tu jest kościół, a tu jest dom. Tu był kościelny, co ludzie dali pieniondze na kościół, to on zabrał sobie i on pokutuje teraz, o dwunastej zapala codzień świece w kościele.“

11-letnia Frania daje cały zbiór swoich rysunków, wykonanych konwencjonalnie i sztywno, ale rozmaitych pomysłami i szczegółami objaśniającemi. Więc: Mój sen. Pan Jezus zrywa kwiaty. Kościół i t. p.

Zbiór rysunków z innej ochrony wiejskiej z gub. Wołyńskiej, opatrzony jest sumiennemi uwagami kierowniczki; dużo w tym dobrych chęci i umiejętnego kierunku intelektualnego. To też mimo zabójczego

wpływu metody kratek na stronę techniczną rysunków, pomysłowość i inicjatywa w dzieciach nietylko nie została zabitą, ale przeciwnie rozwiniętą. Dzieci ilustrują powiastki, pogadanki i komponują samodzielnie. Np. podany temat — chata — ilustrowały dzieci, urozmaicając go mnóstwem własnych szczegółów. Więc: 1) chory leży w łóżku, ksiądz z olejami przychodzi; obok chaty drzewo, na nim ptaki, pod drzewem ojciec przestrzega dzieci, aby nie wybierały ptaków z gniazd, 2) w chacie choinka, 3) w chacie matka z dzieckiem, przed chatą gospodarz wita gościa, 4) na dachu bocian. W chacie gajowy przyszedł w odwiedziny i t. d. i t. d.

Dużo samodzielnych pomysłów: żniwo, wojna, gęsi na rżysku, bandyci, polowanie, pożar, lis napada na kurnik, podkurzanie pszczół w ulach, okopywanie kartofli, zwożenie siana do stodoły, chlew i t. d.

9-cio letni chłopiec „tępy" rysuje: pociąg; idący do Warszawy, jazdę na rowerach, polowanie. Inny tworzy kompozycję: anioły w niebie czuwają nad światem.

Dzieci te nie mają środków, ale wszystkie prawie chcą się wypowiedzieć i widocznie zachęcane do tego i nie zrażane zachowały naiwną wiarę i zaufanie w swoje siły.

To są nieliczne wyjątki wśród powodzi rysunków z innych ochron i szkółek początkowych, wykazujących poza zupełną primitywnością wykonania, które stoi u nich na stopie zupełnego schematu, absolutny brak fantazji i pomysłów, ani śladu jakiejkolwiek próby kompozycji, zupełny brak obserwacji rzeczywistości. Zdarzają się 14 letni chłopcy, których „ludzie" składają się z kółka, mającego oznaczać głowę, czworokątu — tułów i linji pojedyńczych --nogi i ręce, dwa kółka w głowie—oczy, ust i nosa niema wcale. Inni

rysują ludzi swych z profilu, ale oczy i usta umieszczają en face. Zwierzęta odtwarzają za pomocą kółka i kilku kresek. Dziewczynka 9-letnia rysuje wszystkie szczegóły urządzenia pokoju, ludziom swym daje zamiast głowy kółko bez śladu rysów.

Większość tych rysunków stanowi ciekawy materjał dla badań najpierwotniejszych przejawów popędu rysunkowego.

Nie o wiele wyższy jest poziom zbioru rysunków dzieci w wieku lat 7—10 ze sfer zamożnych. Tematy podawane przez nauczycielkę przewyższają o wiele siły wykonawców, to też rysunki nie wykazują nietylko już śladu zdolności rysunkowych, ale nawet chęci wypowiedzenia się. A może to wpływ tematów narzuconych? Ciekawą jest tylko rozmaitość pomysłów, jaką mimo zupełną nieudolność wykonania nasunął dzieciom temat: „Jak wyobrażam sobie wakacje?“ 1) dom z drzewami, 2) panie w powozie, 3) dziewczynka wśród kwiatów, 4) las, 5) ogród, 6) chata wiejska, 7) człowiek w łóżku, 8) pociąg, 9) Ogród Saski, 10) Bezładny zbiór dzieci i kwiatów, 11) Bociany. Niektóre pomysły powtarzają się.

Ciekawej obserwacji dostarczyły mi rysunki jednego 9 letniego chłopca. Rysuje bardzo słabo, ludzie i drzewa—niedołężne schematy, tylko bociany, powtarzające się na każdym rysunku, zadziwiają rozmachem i wyrazem, nie licującym zupełnie z całością rysunku. Wyjaśnia nam to uwaga nauczycielki: „Ma brata zdolnego do rysunków, który będzie się kształcił specjalnie.“ Widoczny więc jest wpływ owego brata, może specjalisty od ptaków, bo i takie specjalności bywają wśród dzieci—rysowników. A dla mnie przykład ten potwierdza konieczność dokładnej znajomości każdego badanego dziecka, bo niema w życiu i sprawach duchowych dziecka ani jednego przejawu, któryby szedł

luzem i nie był związany z temi lub innemi wpływami, z całokształtem jego życia.

I dla tego nic mi nie mówią te wszystkie inne rysunki poszczególnych dzieci, nadsyłane często bez podania wieku, zawsze prawie bez żadnych informacji o danym dziecku. Cóż mi one powiedzą o tym, jak objawił się popęd rysunkowy w danym dziecku, pod jakiemi wpływami się rozwijał, kto i co nim kierowało, czym jest rysunek w jego życiu? Jakie nam one dadzą wskazówki i czego nauczą?

I oto znowu wracam do mego punktu wyjścia. Tylko systematyczne obserwacje, czynione przez szereg lat na jednym i tym samym dziecku doprowadzić nas mogą do rezultatów badań w tej dziedzinie.

Dlą poparcia tego twierdzenia chciałabym przedstawić tu dwie próby takich systematycznych obserwacji, czynionych nad rozwojem popędu rysunkowego w dziecku. Są to tylko próby, małe przyczynki. Zbierano rysunki dziecka, możliwie wszystkie od najpierwszych, opatrzono je datami i szczegółami, któremi samo dziecko objaśniało ich treść. Poza tym starano się podać to wszystko, co z życia, warunków, wpływów otoczenia umysłowego i uczuciowego rozwoju danego dziecka mogło mieć związek lub wyjaśnić przebieg i rozwój jego popędu do rysunku. Dany tu został materjał, którego zużytkowanie w zestawieniu z setkami i tysiącami podobnych należyć powinno do kogo innego.

Dziewczynka, której rysunki, zbierane systematycznie od 3-go roku życia do 7-go, dostarczyć mogą obfitego materjału obserwacyjnego, jest dzieckiem zdrowym, wesołym i żywym, zdradzającym od pierwszych miesięcy życia przyśpieszony rozwój umysłowy. Wrażliwa i uczuciowa, chowa się sama pod wyłącznym wpływem matki.

Obserwację psychologiczną ułatwia okoliczność, że dziecko nietylko nie uczyło się rysunków, ale nikt nie udzielał jej wskazówek ani co do strony technicznej rysowania ani co do wyboru tematów. Czynione to było bynajmniej nie z celów pedagogicznych, gdyż już w pierwszym okresie, o ile to jest możliwe, powinno dziecko otrzymywać odpowiednie kompetentne i umiejętne wskazówki, które ułatwiają mu niezmiernie dalszy rozwój i zaoszczędzają mnóstwo zbytecznych trudności. W danym razie kierował tym inny wzgląd: chęć zaobserwowania zupełnie samodzielnego upodobania i uzdolnienia do rysunku na gruncie rozwijanego świadomie i celowo poczucia piękna w dziecku. Ten zmysł estetyczny, pobudzany i kierowany wprawdzie, ale nie okazywany dziecku nigdy, jako tendencja wychowawcza, rozwijał się w małej od pierwszych lat życia niezmiernie naturalnie, bez przymusu, swobodnie, wplatając się w jej życie z zabawą i stałą niezmienną przyjemnością i uciechą. Rozpoczął się wpływ otoczenia w tym kierunku od obrazków, dobieranych bardzo starannie pod względem artystycznym, a treścią zupełnie przystosowanych do rozwoju dziecka. Książki obrazkowe, otaczane niezmiernym poszanowaniem, oglądane bywały przez dziecko wielokrotnie, zupełnie samodzielnie. Zauważono, że dziecko dwuletnie potrafiło już skupić się i długo bardzo wpatrywać się w jeden i ten sam obrazek, czyniło te wrażenia odczytywania. To też pytało bardzo rzadko o treść lub szczegóły obrazka, dochodząc do tego przez wpatrywanie się. Objaśniały o tym uwagi, wcześnie bowiem bardzo potrafiło dziecko oddać słowami swe myśli. Raz np. mając 2 lata, połączyła w jedno 2 obrazki, na jednym były kury, na drugim człowiek, kiwający ręką i objaśniła je temi

słowami: „ten pan mówi do kurek: „chodź kureczko kochaneczko, ja ci nic nie zrobię“

To zamiłowanie do oglądania obrazków nie powierzchowne, z wielką stale obserwowaną korzyścią umysłową i estetyczną pozostało u dziecka i nie stępiło się mimo pewnego nadmiaru książek. Zatrzymuję się nad tym punktem dla tego, że sądzę, iż oglądanie dobrych obrazków stanowiło jedno z najważniejszych źródeł jej popędu do rysunku. Drugi również ważny wpływ przypisuję wczesnemu i umiejętnemu rozbudzeniu poczucia przyrody.

Rysować zaczęła mała w trzecim roku, przedewszystkim zaczął ją bawić sam ołówek — „pisek“ jak go nazywała, z którego wychodzą takie długie czarne linje. Bazgrała wtedy namiętnie, leżąc na podłodze i mówiąc, że to „pan“ albo „pani“ albo „mama.“ Ten okres bazgrania trwał do wiosny, mała liczyła wtedy $2^1/_2$ lat, kiedy zaczęła z przyjemnością rysować w ogrodzie na ziemi patykiem domy, dość proporcjonalne, z oknami, drzwiami i kominem. Rozróżniała wówczas ziemię „złą,“ na której nie można rysować, od ziemi „dobrej,“ na której można rysować.

Na jesieni, z ukończeniem 3-ch lat mała zaczęła przenosić swoje domy na papier. W tym samym czasie pojawiły się pierwsze rysunki „ludzi“ z cechami rzeczywistemi: głowa okrągła, oczy ze źrenicami, usta, nos, uszy, włosy, z głowy wychodzą nogi i ręce. Badania wyżej wspomnianych autorów dowiodły, że większość rysujących małych dzieci nie dba wcale o tułów i ręce. „Tylko głowa i nogi? A czegóż więcej potrzeba, aby widzieć, jeść i biegać?“ komentuje ten objaw dowcipnie badacz włoski Ricci.

Już w następnych rysunkach dziecka pojawiają się ręce, jako kreski kółkiem zakończone, wychodzące z głowy. Zresztą „ludzie“ ci mają już tułów, i wszyscy mają

włosy na głowie (Levinstein obliczył, że wśród dzieci od 8—9 lat tylko 50% rysuje włosy).

Po upływie 2-ch miesięcy „ludzie“ mają wyrażać ruch: „kobieta chce usiąść,“ „dziecko siedzi,“ pojawiają się w rysunkach przedmioty codziennego użytku: nóż, łyżka, widelec, łóżko.

Rozwój umysłowy małej z owego pierwszego okresu t. zw. „rysowania konturów“ charakteryzują dobrze definicje, jakie dawała wówczas bez namysłu na pytania, zadawane przez miss Schin swojej trzyletniej siostrzenicy. Więc: *Dzieci*: są żywe, małe, mają matkę i „tusia“ i nianię i babcię. Się bawią zabawkami. *Kaleka*. To bez niczego: Bez ręki, bez nogi, bez oczów. *Baba*: stary dziad. *Widelec*: do krajania—nie—do jedzenia—nie—widelec pomaga nożu krajać. *Śnieg*: Biały. Jak pada deszcz, to fruwa śnieg, ma małe małe skrzydełka i wylatuje z małych gniazdek na dachu. *Pieprz*: Ty sama wiesz, a jak nie wiesz, to ja ci nie powiem i t. p.

Poziom uczuciowy małej z owego okresu charakteryzuje opowiadana wówczas przez nią między innemi bajeczka: Była jedna dziewczynka. Grzeczna, dobra. Nic nie psuła, nic nie niszczyła. Nikogo nie biła. A jak mama ją biła, to ona nie biła mamy, tylko ją ściskała i całowała. Taka dobra była. Ładna bajka?“

Rysunki z miesięcy wiosennych tegoż roku ($3^1/_2$ l.) charakteryzują się samemi ludźmi z profilu Wszyscy mają zarówno głowę, jak i tułów i nogi, zwrócone w jedną stronę, wszędzie jedno oko, wszędzie jedna ręka. Szczegół ten jest ciekawy z tego względu, że jak twierdzą poprzedni badacze, u większości dzieci rysujących do 9, 10-tego roku pozostają obie ręce z obu stron tułowia, chociaż człowiek stoi z profilu. Wśród 11-letnich tylko 50% rysuje tułów

z profilu. Tłumaczą to tym, że dziecko chce w rysunku pokazać wszystkie części ciała, o których wie i myśli przy rysunku.

Wszyscy ludzie u małej ubrani są teraz i przyozdobieni abstrakcyjnemi kratkami, kółkami, paskami, przypominającemi takież same ozdoby w rysunkach ludów pierwotnych. Nigdzie poprzez ubranie nie widać ciała. (Charakterystyczny błąd w rysunkach dziecięcych). Wszyscy ludzie mają szyję. (Badania wykazują, że tylko 50% dzieci ośmioletnich rysuje szyję). U małej jedni ludzie zwróceni są profilem na lewo, inni na tej samej kartce na prawo. Sully i Kerschensteiner twierdzą, że dziecko rysuje *zawsze* profile w lewą stronę zwrócone). Okazuje się więc, że wszystkie cechy rysunków dziecka z tego okresu stanowią wyjątki od ogólnych obserwacji. Zauważyć należy, że dziecko jest mańkutem, rysuje jednak i prawą ręką.

Rysunki roku następnego wykazują już urozmaiconą treść, którą dziecko stara się podłożyć pod swe schematyczne kontury, dające się jednak wyraźnie rozpoznać. Więc: „Złodziej zakrada się w nocy do ogrodu babuni i chce zerwać je, piękne kwiaty.“ Więc: pani schyla się, żeby zerwać kwiatek na jałowcowej polanie“ (wyraźny ruch schylania). „Dziewczynka ubrana ładnie, a przed nią stróżowska w gałganach.“

Wielkie ożywienie do tych rysunków wprowadzają kolorowe ołówki, któremi odtąd mała wypełnia kontury. Rysunek w tym okresie staje się ulubioną rozrywką dziecka. Nie może on jednak technicznie nadążyć na żywą wyobraźnię i doskonałą pamięcią wzrokową, którą charakteryzuje następujące powiedzenie: „Wiesz, mamo, ja teraz przypominam sobie doskonale Helę (miejscowość nad morzem, w której dziecko było przed 20 miesiącami, kiedy liczyło 2 lata 8 miesięcy). Tutaj budka do kąpieli, tu idzie droga, a za nią morze, mo-o-rze. I wiesz mamo, ten chło-

piec w piosnce: „miała matka dwie sieroty—Bóg wie, gdzieby szedł za bajką,“ to on napewno szedł tam, po tej drodze nad morzem w Heli, napewno—ja to widzę przed moimi oczami.“

Na wiosnę tego roku (lat $4^1/_2$) przypada najszybszy postęp w dotychczasowym rozwoju. Spotykamy coraz więcej cech, zapożyczonych z rzeczywistości. Jest już i zachowanie pewnej proporcji, jedna z najtrudniejszych rzeczy do osiągnięcia dla dzieci, rysujących zwykle jedne części ciała za małe, inne za duże. W narysowanym wózku mamy koła tylne mniejsze od przednich. Mała w tym okresie zaczyna już sobie zdawać sprawę z jakości wykonania swych rysunków „panią trzeba zamazać, bo się nie udała.“ Wreszcie zjawiają się sceny zbiorowe, odtworzone z zachowaniem stosunku między przedmiotami i odpowiednim umieszczeniem ich w przestrzeni.

Rysowanie staje się dla dziecka nietylko już rozrywką, ale konieczną potrzebą „co to za dzień był dzisiaj—mówi—nie rysowałam przecież.“

Pomysły coraz bardziej urozmaicone, zaczynają się stawać literackimi np. Dziecko jest chore, ale ma matkę, więc wszystko w pokoju jest kolorowe, jasne (rysunek utrzymany w jaskrawych barwach). Człowiek w więzieniu jest chory, sam, więc wszystko jest czarne, smutne, okno zakratowane.“

Rysunki z miesięcy następnych odtwarzają wiernie wrażenia rzeczywistości. Dziecko podróżuje dużo, rysuje więc góry, morze, kwiaty, drzewa, odmienne kształtem korony i układem gałęzi. Pojawiają się już próby odtworzenia chodu. Próby perspektywy: domy i drzewa na drugim planie zmniejszone. O świadomości przy odtwarzaniu perspektywy mówią wyraźne objaśnienia: „te drzewa i domy są dla tego takie małe, bo je widać zdaleka.“

Zwracają uwagę postacie rysowane dwukrotnie— z przodu i z tyłu. Pojedyńcze części ciała np. nogi rysowane są oddzielnie dla wprawy, oddzielne różne fasony kapeluszy, warkocze.

Rysunki wykazują dużo postępu technicznego, zaczynają jednak zastanawiać zubożeniem i jednostajnością tematów. Są to wszystko przeważnie dzieci w najrozmaitszych ubraniach, grające w piłkę, w tenisa i t. p. Wpływała na to niewątpliwie i ta okoliczność, że wyobraźnia dziecka nie była nigdy zasilaną baśniami fantastycznemi; znów nie ze względów pedagogicznych, gdyż przeciwnie tylko w dzieciństwie wpływać można i należy na rozwój fantazji, a niema na to lepszego środka nad baśnie. Mała jednak broniła się przed tym wskutek nadmiernej wrażliwości, zaoszczędzano jej więc takich silnych wrażeń.

Następny okres (6 lat) nastręcza dużo ciekawego materjału obserwacyjnego. Mała rysuje często oddzielnie oko, zęby i t. p. „bo mnie to interesuje." W rysunkach dzieci widać dużo szczegółów zaobserwowanych z rzeczywistości, pewne świadome szukanie wyrazu, charakteru. Spotykamy np. trafne odtworzenie nóg z przodu widzianych. (Kerschensteiner, zaobserwowawszy podobny szczegół u 11-letniego chłopca kładzie nacisk na baczność obserwacji w tak młodym wieku).

Dziecko w tym czasie jest zresztą bardzo pobudzone umysłowo, czynne i pomysłowe, w różnych kierunkach. Do rysunków swych układa wierszyki o bardzo urozmaiconej treści np. Po morskiej fali. W gąszczu lasu. Slizgawka. Wesoły góral. Na furce. Na polanie. Smutny żołnierz. Oto próbka takiego wierszyka: „Smutno, smutno być żołnierzem, szablę mieć przy boku, dusić się za tym kołnierzem, każdy dzień tak w roku. Nie chcę ludzi ja mordować,

bo ich kocham wszystkich, A jak ich zabijać muszę, szlocham, aż się duszę.“ Albo: „Po morskiej fali łódka płynie. I znika w dali gdzieś w głębinie.“

Wkrótce następuje poważny zwrot w życiu dziecka. Nauczyło się czytać i pisać. Stwierdzić tu należy wpływ ogólnego rozwoju umysłowego i wyćwiczenia ręki przez rysuuek na szybkość przyswojenia sobie tych umiejętności. W ciągu dwuch tygodni mała nauczyła się czytać i pisać i pozyskała nowy środek do wypowiadania się. Rysunki schodzą chwilowo na drugi plan; służą tylko po to, aby można było pod niemi wypisywać imiona i wiek dzieci, albo też ilustrują pisane opowiadania. Tekst budzi teraz największe zainteresowanie, tymbardziej, że rymy dobierają się z wielką łatwością.

Rysunki z ostatniego okresu wołają wielkim głosem o wskazówki i naukę. Samodzielny rysunek bez kierownictwa doszedł do punktu kulminacyjnego. Następuje ważna chwila przełomowa: dziecko doszło do uświadomienia sobie swoich braków: nie chce ilustrować bajek ani komponować, bo „nie umie,“ nie chce rysować zwierząt—bo „nie umie.“

Znika naiwna wiara w siebie. Dla wzrastającego materjału myślowego niema już środków, których jej trzeba na gwałt dostarczyć. Rysuje jeszcze chętnie, „dla własnej przyjemności“ jak odpowiada stale, kiedy ją pytać, dlaczego to lub owo narysowała. Dzieci, jak mówi, rysuje dlatego tyle, bo jest sama i nie ma dzieci przy sobie. „Ja do nich rozmawiam i wiem o nich wszystkich całe historje.“

Można przypuszczać, że pozostawiona teraz sama sobie popadłaby mała w konwencjonalizm. A wówczas rozbudzone uświadomienie i krytycyzm zniechęciłyby go ostatecznie. Dalszy więc rozwój tego popędu do rysowania zależy teraz od nauczania. A kierunek nau-

czania ułatwi niezmiernie ten zbiór dokumentów, złożony w ręce nauczycielki. Powie on jej dużo o poziomie inteligiencji dziecka, o jego spostrzegawczości, wyćwiczeniu ręki i oka. Wskaże, jak wzbogacić fantazję, nadać akcję, życie, ruch sztywnym rysunkom, jak pogodzić wyjście z zaklętego koła kolorowych figurek, grożących przejściem w manjerę z ogromnym upodobaniem do nich dziecka, wyrażonym lękliwą obawą: „to jak ja się będę uczyła rysunków, jak będę umiała, to mi nie będzie wolno rysować moje dzieci.“

A oto druga próba takich obserwacji, czynionych na zupełnie innych rysunkach zupełnie innego dziecka.

Chłopczyk, którego rysunki obejmują okres od lat 3—5$^3/_4$, jest dzieckiem zdrowym, doskonale rozwiniętym fizycznie, bardzo wesołym. Warunki domowe wyjątkowo sprzyjają rozwojowi popędów artystycznych w dziecku. Matka malarka, obdarzona przytym niezwykłą intuicją pedagogiczną, kieruje rysunkiem dziecka od pierwszych jego kroków, pozostawiając mu przytym, rzecz prosta, zupełną samodzielność pomysłów i wykonania. Wyobraźnia dziecka, karmiona bajkami fantastycznemi i podaniami o bohaterach, zaludnioną też jest całym światem gnomów, królewien zaklętych, rycerzy walecznych, smoków i potworów morskich.

Dziecko żyje dosłownie w tym świecie i nie odróżnia często rzeczywistości od swych urojeń. Charakteryzuje to np. następująca scenka. Dziewczynka, opisywana poprzednio, opowiada mu o ks. Poniatowskim, który utonął w rzece. „Czyś ty to widziała?— pyta chłopczyk. „Nie, czytałam.“ „To nic nie znaczy. A ja widziałem. Na wsi w lecie chodziłem codzień z takim księciem na spacer. I raz przechodziliśmy przez most, załamał się i bums! książę wpadł do wody

i »utonął“ opowiada chłopiec, ilustrując to żywo gestami i mimiką.

Z drugiej strony dziecko to o rozpłomienionej fantazji odznacza się wybitną spostrzegawczością, skupionym zmysłem obserwacyjnym. Najulubieńsze książki stanowią dla niego atlasy zoologiczne i anatomiczne. Dosłownie godzinami leżyć może nad takim atlasem, wpatrując się w każdy szczegół, potym mówi: „już wiem,“ zamyka książkę i idzie do swojej roboty, odtwarzającej wiernie zdobyte wiadomości. Więc lepi z największym zamiłowaniem zwierzęta, z których każde nietylko jest najwierniej odtworzonym typem konia, psa, kota, słonia, lwa, ptaka, ale oddają ruch, wyraz, charakter często wprost znakomicie.

Twórczość tego dziecka nie wyczerpuje zresztą sam rysunek i lepienie. Nazywa on sam siebie mechanikiem. Bo przecież, jak mówi „bohaterem jest i taki człowiek, co nosi ogromne ciężary i taki, co robi maszyny.“

To też jego wieś, zbudowana z gliny, ma studnię żórawia, funkcjonującą doskonale. Sfabrykowane przez niego zabawki muszą wszystkie coś robić—ruszać się, kręcić, wydawać odgłosy.

To wszystko nie przeszkadza dziecku zachować niezamąconą naiwność i wesołość. Dziecko to zresztą uosabia najgłębiej pojęte cele i dążenia t. zw. wychowania artystycznego czy estetycznego.

Mówią nam o tym najwymowniej próby rysunków. Zwraca w nich przedewszystkim uwagę sama technika wykonania: niezwykły w tak młodym wieku rozmach i energja kreślonych linji, poza tym ruch, życie, pęd. Wpływa na to bardzo materjał — dziecko rysuje zawsze na dużych arkuszach brystolu węglem. Dodatni wpływ tego systemu okazuje się wyraźnie w zestawieniu z rysunkami poprzedniego dziecka;

dziewczynka dostawała małe ćwiartki papieru i przystosowując się do nich, przywykła do swych drobnych, małych rysuneczków, nie odważała się na większe kompozycje i nie pozwalała sobie na żaden rozmach.

Daty, podane na rysunkach chłopca, objaśniają nas, że mając lat 3 narysował pierwszego człowieka, umieszczając w kole — głowie nos i usta z profilu a dwoje oczu w środku. Rysunek ten nie zapowiadał więc więcej, niż każdego innego najmniej uzdolnionego dziecka. Wkrótce jednak rysuje mały stół i dwie osoby, siedzące na krzesłach przy stole; stół jest wprawdzie krzywy, ludzie spadają z krzeseł, krzesła się chwieją, ale zawsze jest w tym już usiłowanie oddania całości obrazu, oddania położenia siedzącego, stosunku między poszczególnemi częściami.

Mając lat $3^1/_2$ rysuje chłopiec powóz z ludźmi i koniem w biegu, nogi koni są wzniesione w ruchu. Z tego samego okresu mamy rysunek: Boże Narodzenie na okręcie.

Szczegóły okrętu oraz olbrzymia ryba w wodzie zdumiewają bogactwem obserwacji i umiejętnością ich odtworzenia. Odtąd następują już kompozycje jedna za drugą, a każda obfituje w treść i pomysłowość, fantazję, ruch, życie.

Oto ryba porywa z mostu chłopca, nadbiegają ludzie z drabiną i hakami, żeby go wyratować. Oto wąż, krzyczący z bólu, bo koń go depcze kopytami, a rycerz przebija go lancą. Oto rycerze na koniach w szyszakach lub przyłbicach; indjanie, oczekujący napaści nieprzyjaciela. Podziemny kraj gnomów, jeden z gnomów huśta się na huśtawce, (z maszynerją oryginalną własnego pomysłu). Nurek na dnie morskim szuka korali i roślin wodnych. Rycerz zabija węża, który chce połknąć królewnę, siedzącą na drzewie. Gnomy ratują z wody człowieka, któremu ryby odgryz-

ły ręce i nogi, ale gnomy przywołują swego przyjaciela — rybę, która bierze jednego gnoma na grzbiet i wyławia haczykiem odgryzioną rękę człowieka. Bohaterowie idą bronić zająca, bo pochód narzędzi—obcęgi, gwoździe, piły i t. p. wyruszyły na polowanie.— Rycerz spotyka dobrego węża, ten go liże w rękę, a na ogonie trzyma dla niego talerz, napełniony samemi dobremi rzeczami i ostrzega go, że z tyłu skrada się zły wąż.

Oto pomysły. Wykonanie daje sobie z niemi radę doskonale. Ryby, ludzie na koniach, węże zdumiewają nas cechami rzeczywistemi i charakterem. Próby rysowania olbrzymich głów, przypadające na wiek lat $4^1/_2$, zaciekawiają usiłowaniem wydobycia wyrazu, malec stara się np. usilnie oddać linje, wyżłobione wzdłuż nosa, które stale obserwuje z zainteresowaniem u dorosłych.

Wszystkie objaśnienia do swych rysunków podaje dziecko samo dosłownie.

Nie chciałabym zakończyć moich uwag tym pokazem niezwykłych bądź co bądź produkcji artystycznych dziecka, obdarzonego zdolnościami i chowanego w warunkach wyjątkowo dodatnich. W badaniach naszych nad rysunkami dzieci idzie nam zarówno o materjał rysunkowy dzieci jaknajmniej uzdolnionych, czy przeciętnych. Wszelkie rysunki każdego dziecka, aby tylko sumiennie przez odpowiedzialną osobę zbierane i opatrzone odpowiednimi uwagami, mogą stanowić taki sam pożyteczny i ciekawy materjał naukowy. Tak więc jak z jednej strony chciałabym zachęcić wszystkie matki, aby zachętą i dostarczaniem odpowiednich warunków utrzymały i rozwijały w dzieciach swych popęd do rysunku, dostarczając im tym

środkiem wypowiadania się najcenniejszej rozrywki; tak samo pragnęłabym te z pośród matek, które posiadają odpowiednie dane po temu, zachęcić gorąco do zbierania i przechowywania „bazgrot“ swych dzieci, systematycznie przez szereg lat. Jeżeli zaś żaden z przytaczanych powyżej argumentów nie skłoni ich do tego, to uczyni to może jeszcze jeden, uderzający w najczulszą strunę sentymentu rodzicielskiego.

Wam wszystkim, którym dziecko sypie garście promieni słonecznych w życie, którzy z żalem patrzycie, jak idące lata zabierają nieubłaganie, bezpowrotnie wszystkie rozkoszne minki dziecka, słodycz uśmiechu, promienność oczu, wdzięk mowy, naiwność i świeżość słów, myśli i uczuć—którzy, patrząc bezsilnie, jak to wszystko idzie, znika gdzieś w mroku niebytu, wołać chcecie wraz z poetą: „O chwilo, wstrzymaj się, jesteś tak piękna!“ Wam wszystkim dana jest moc zatrzymania bodaj śladu, bodaj odblasku, bodaj cienia tego najpiękniejszego okresu życia ludzkiego, który zwie się dzieciństwem. Obserwacje, czynione sumiennie nad mową, rozwojem umysłowym, twórczością waszych dzieci — przedłużą i zachowają dla was ich dzieciństwo.

Janina Mortkowiczowa.

III-ci Międzynarodowy Kongres Hygjeny Szkolnej w Paryżu.

Tegoroczny Międzynarodowy Kongres Hygjeny Szkolnej w Paryżu był trzecim z kolei zjazdem, zwołanym w imię starej, lecz nie przestarzałej zasady: „Mens sana in corpore sano.“ Pierwszy zainicjowany przez prof. Griesbacha, odbył się pod jego przewodnictwem w Norymberdze r. 1904; drugi w Londynie 1907 r.; przyszły czwarty zapowiedziany jest na r. 1913 w Buffalo.

Dnia 2-go sierpnia roku bieżącego wielka sala Sorbony zapełniła się po brzegi przedstawicielami świata lekarskiego i pedagogicznego, którzy zjechali się z różnych stron świata, by radzić nad sprawą fizycznego i moralnego zdrowia młodzieży.

Zebranych na plenarnym posiedzeniu, w liczbie przeszło 2000 uczestników, powitały dźwięki Marsyljanki, oraz inauguracyjne mowy, przypominające cel i zadanie kongresu.

Pierwszy zabrał głos delegowany ministerjum oświaty dr. Landouzy: „Prace nasze, mówił on, zmierzać będą do tego, by hygjenę szkolną oprzeć na podstawach naukowych, udoskonalić jej technikę, ułatwić jej praktyczne jak najszersze zastosowanie.

Hygjena moralna i fizyczna przestała być jak przed laty sprawą osobistą, zależną od dobrej woli jednostki: stała się ona wielką kwestją społeczną, której ani rodzinie, ani szkole lekceważyć nie wolno. Na

równi z promieniami wiedzy i etyki ze szkoły spływać winno na młodzież i rodzinę światło zasad hygjeny fizycznej i moralnej. Siłę i zdrowie szkoła postawić ma na piedestale cnót, otaczanych szacunkiem, dać umiejętność ich zdobywania; nauczyć, że dzielność fizyczna i duchowa jest obowiązkiem rodzinnym i społecznym. Mury szkoły, całe jej środowisko i personel powinny stanowić żywy wzór, jedną wielką lekcję poglądową zasad, któremi chcemy przejąć młodzież.“

Słowa te audytorjum przyjmuje oklaskami i szmerem uznania, przeplatając je uwagami, wielce dla aktualnego stanu rzeczy w szkole niepochlebnemi.

Dalej mówca żąda, by wiedza nauczyciela i lekarza zespalała się i dopełniała nawzajem w jednym wspólnym dziele. Kompetentny w sprawach hygjeny nauczyciel będzie dzielnym pomocnikiem lekarza, zrozumie łatwo, jak ścisły zachodzi stosunek między wadami dziecka, a jego stanem fizycznym, jak niepewną jest granica między dzieckiem normalnym a niedorozwiniętym.

Do licznych, szeroko pojętych zadań lekarza szkolnego dr. Landouzy dorzuca jeszcze jedno zupełnie nowe: do niego ma między innemi należeć „wentylacja programów, metod i planów szkolnych, przystosowanie ich do wieku, płci i zdolności dziecka.“

Stąd wynika jasny, a niedomówiony wniosek, że lekarz szkolny powinien posiadać również wiedzę pedagogiczną, a conajmniej zainteresowanie i zrozumienie jej najważniejszych zagadnień. Punkt ten za mało został przez dalsze prace kongresu uwzględniony; nieśmiałe głosy, wyrażające na następnych posiedzeniach to żądanie, nie znalazły poparcia, jakiego można było spodziewać się i pragnąć.

Biorąc pod uwagę, że rozwój ciała dziecka, dotąd przez szkołę zaniedbywany, wymaga racjonalnego

odżywiania, mówca w dalszym ciągu żąda, by wszędzie zostało zaprowadzone tak zwane „enseignement ménager,“ którego próby widzimy w Belgji, Skandynawji i Stanach Zjednoczonych.

„Wychowanie w tym kierunku podjęte w szkole i przez szkołę odrodzi ognisko rodzinne, postawi je na straży fizycznego i moralnego zdrowia,“ lubił powtarzać prezydent Kazimier Perrier.

Mówca kończy wyrażając nadzieję, że rządy każdego z narodów, wnoszących do obrad właściwości swego ducha, wprowadzą w wykonanie postanowienia kongresu, przystosowując je do potrzeb, pragnień i temperamentu ludności. Naturalnie, przedstawiciele niektórych „narodowości“ przyjęli wyraz „nadziei“ gorzkim uśmiechem, nie odpowiadającym optymizmowi mówcy.

Następnie zabrał głos prezes Kongresu dr. Albert Mathieu, przewodniczący Francuzkiej Ligi Hygjeny Szkolnej. Zwraca on uwagę na straszną bolączkę wszystkich krajów cywilizowanych, na przeciążenie szkolne, które łącząc się z przykuciem do ławek w pozbawionej powietrza klasie, rujnuje zdrowie młodzieży. Przyczyny przeciążenia są ogólnie znane. Zdobycze wiedzy ludzkiej wciąż rosną, konkurencja na wszystkich polach i napływ do zawodów przepełnionych wzmaga się, próżność rodziców, niepomnych na wymagania hygjeny, popycha młodzież ku stanowiskom, do których prowadzą uciążliwe konkursy i egzamina. Do przeładowania programów szkolnych przyczynia się również w znacznej mierze i ta okoliczność, że układają je zwykle uczeni specjaliści, z których każdy uważa wykładaną przez siebie gałąź wiedzy za najważniejszą dla umysłowego rozwoju. Każdy z nich zgadza się chętnie na uszczuplenie przedmiotu sąsiada, lecz nie pozwala odciąć najmniejszej cząstki

swego. To też prawie zawsze, komisje zwoływane w celu uproszczenia programów, dochodzą do jeszcze większego ich obciążenia. Ale tak dalej być nie może. Choroby i wady organiczne, nabyte w szkole, utrwalają się i potęgują drogą dziedziczności, tak że nie tylko pojedyńczym jednostkom, lecz rasom całym grozi widmo zwyrodnienia. Ratując przyszłość nietylko młodzieży, lecz narodu, musimy zapewnić dziatwie szkolnej zdrowe warunki życia, przedewszystkim ruch, świeże powietrze, uchronić ją od zabójczego przeciążenia.

Gry i ćwiczenia na świeżym powietrzu są niezbędne nietylko dla normalnego wzrostu dzieci, lecz zarazem dla ich umysłowego i moralnego rozwoju. Szkoła powinna wyznaczyć w planie dostateczny przeciąg czasu na racjonalne wychowanie fizyczne, które stanowić będzie pewną przeciwwagę jej zgubnym dla zdrowia warunkom.

Chcąc ograniczyć nadmierną pracę młodzieży i zbyt długie jej zamknięcie w dusznych klasach, musimy (ten radykalny środek nie przestrasza nas wcale), poddać ścisłej rewizji programy, zreformować i odświeżyć metody nauczania.

Pedagogja przyszłości, która będzie pedagogją naturalną, że tak powiemy, fizjologiczną, ma przed sobą wielkie zadanie: udoskonalić wychowanie umysłowe, skracając czas poświęcony nauczaniu i studjowaniu. Wierzymy wraz z wielu znakomitemi myślicielami, że zmiana taka leży w granicach możliwości, a więc, miejmy nadzieję, dokonaną zostanie.

Goethe umierając wołał: „Światła, więcej światła!“ Okrzyk: „Powietrza, więcej powietrza!“ mógłby zamknąć i streścić nasze nadzieje i gorące pragnienia. „Powietrza dla szkół! powietrza dla płuc! powietrza dla programów!“ Życzenia przejść muszą w czyn,

otworzyć drogę reformom urządzeń oraz trybu życia w szkole. Ważnym krokiem naprzód i wyrazem wzmożonej troskliwości o racjonalne wychowanie fizyczne jest powszechne dążenie do zaprowadzenia stałej inspekcji lekarskiej w szkołach, książeczek sanitarnych ucznia (dossier et carnet sanitaire). Francja jest w przededniu ustanowienia obowiązkowej inspekcji medycznej w szkołach; projekt odnośnego prawa, wypracowany przez ministra oświaty, został przedstawiony do zatwierdzenia Izbie Deputowanych.

Niektóre wielkie miasta jak Paryż, Lyon, nie czekając przymusu, wprowadziły dobrowolnie inspekcję medyczną do szkół. W Paryżu mianowanie lekarzy szkolnych odbywa się obecnie na podstawie konkursów, do których stają liczni kandydaci nawet z pośród zaszczytnie znanych uczonych.

Mówca kończy wyrażając nadzieję, że wbrew tym wszystkim, którzy wątpią w skuteczność uchwał kongresowych wogóle, zjazd obecny łączący tak wielką liczbę wychowawców, lekarzy i rodziców w jednym wspólnym celu, wywrze wpływ doniosły i w następstwa płodny.

„Bądźmi zjednoczeni, jeśli chcemy być silni.“

Po przemówieniu przewodniczącego posypały się szablonowe mowy delegatów rządu różnych państw, z których 62 przysłały swych oficjalnych reprezentantów. Nudny ten ceremonjał w miły spysób urozmaicił delegat Szwajcarji, ofiarowując kongresowi wspaniały bukiet kwiatów alpejskich ze słowami: „Kongres przyczynić się powinien, by dzieci nasze były tak różowe, jak te kwiaty, a tak silne jak te rośliny.“

Następnie kongres podzielił się na 11 sekcji, które rozpoczęły obrady na drugi dzień w Wielkim Pałacu Pól Elizejskich, przy akompanjamencie stuku młotów, bieganiny robotników gorączkowo wykończają

cych pawilony wystawy Hygjeny Szkolnej, rozmieszczonej w dolnych salach pałacu.

Olbrzymi materjał, nad którym obradował kongres, podzielony został między 11 sekcji w sposób następujący:

I. Budynki i sprzęty szkolne; przewodniczący dr. Courmont, prof. hygjeny na fakultecie w Lyonie.

II. Hygjena internatów; przewodniczący J. Gautier.

III. Inspekcja medyczna szkół; przewodniczący dr. Le Gendre.

IV. Wychowanie fizyczne; przewodniczący M. Cazalet, prezes Związku towarzystw gimnastycznych we Francji.

V. Zapobieganie chorobom zakaźnym w szkołach; prżewodniczący Hutinel.

VI. Hygjena poza szkołą, kolonje wakacyjne, szkoła na otwartym powietrzu; przewodniczący Edward Petit, inspektor generalny nauczania elementarnego.

VII. Hygjena personelu nauczyclelskiego, przewodniczący G. Lyon, rektor uniwersytetu w Lille.

VIII. Wykłady hygjeny dla nauczycieli, przewodniczący prof. Pinard.

IX. Programy i metody nauczania w związku z hygjeną szkolną, przewodniczący G. Lanson, profesor fakultetu literackiego w Paryżu.

X. Szkoły dla nienormalnych; przewodniczący Gasquet, dyrektor nauczcnia elementarnego przy ministerjum oświaty.

XI. Hygjena wzroku, słuchu, jamy ustnej i zębów; przewodniczący Truc, profesor kliniki oftalmologicznej w Montpellier.

Z powodu obfitości materjału niektóre sekcje podzielone były na podsekcje.

O 2-ej po południu wielka rotunda pałacu bywała zwykle widownią popisów gimnastycznych.

Po południu również odbywały się wycieczki w celu zwiedzania miasta i szkół. Zła organizacja tych wycieczek budziła ogólne niezadowolenie. Nieraz zwiedzający zmuszeni byli cofnąć się przed zamkniętemi podwojami szkół, objętych oficjalnym programem wycieczek, gdyż administracja kongresu zaniedbała postarać się o pozwolenie ich zwiedzenia.

Podobno te właśnie szkoły, do których nas nie dopuszczono, stoją pod każdym względem bardzo wysoko.

Nie można tego powiedzieć o innych, które po przezwyciężeniu wielu trudności zdołaliśmy obejrzeć.

Niektóre szkoły początkowe są tak ciemne, że podczas dni pochmurnych *nauka odbywa się przy świetle sztucznym*; niema tam szatni, ani elementarnych urządzeń hygienicznych.

„Są to zabytki przeszłości skazane na zagładę, objaśnia oprowadzający lekarz szkolny, nie mieliśmy dostatecznej ilości odpowiednich gmachów, gdy nas zaskoczyło prawo o powszechnym obowiązkowym nauczaniu.“

Oczywiście, nowopowstające zakłady naukowe nie posiadają tak rażących braków, jednak nie widzieliśmy ani jednego, któryby doskonałością urządzeń dorównywał szkołom bliskiej sąsiadki Belgji.

Towarzysząca kongresowi wystawa Hygjeny Szkolnej nie była również wolną od cech pewnej chaotyczności, wykończona późno przedstawiała się dość niepokaźnie; niektóre jednak jej działy mieściły wiele interesujących szczegółów.

W pięknie przybranej narodowemi flagami sali *Szwecja* roztacza nam przed oczy kwitnący stan swego

szkolnictwa na stopniu tak elementarnym jak wyższym. Gimnastyka, sporty, slojd, gry ruchowe i praca ręczna grają tu pierwszorzędną rolę.

Fotografje pokazują nam okazałe gmachy szkolne, sceny z życia dzieci, ich prace w szkole i poza nią, rysunki, wyroby z drzewa, kartonu i metalu, ćwiczenia gimnastyczne, gry, kąpiele i kuchnie szkolne, naukę pływania, kolonje wakacyjne, podróże i wycieczki naukowe.

Pokaźne miejsce śród okazów zajmują różne przyrządy do gier, tablice pomocnicze przy nauce hygjeny płciowej oraz przy szerzeniu antialkoholizmu w szkole.

Liczne broszury szczodrze rozdawane kongresistom pozwalają zajrzeć do wnętrza zakładów naukowych, poznać środki wychowawcze, jakimi rozporządza naród, który ma prawo chlubić się, iż dzięki kulturze swej osięgnął najniższy stopień śmiertelności, a najwyższy długiego życia, co potwierdza międzynarodowa statystyka porównawcza. [1])

Danja podobnie jak i Szwecja na pierwszy plan wysuwa ćwiczenia cielesne, gimnastykę, uorganizowane gry i zabawy ruchowe. Małe reprodukcje tablic ściennych wydanych przez Towarzystwo Gimnastyczne pokazują prawidłowy i nieprawidłowy układ ciała przy różnych ćwiczeniach ruchowych.

Pawilon *Meksykański* uwydatnia znów inną stronę działalności hygjenicznej.

Ważna sprawa nadzoru lekarskiege i antropometrji szkolnej, będąca u nas w stanie zaczątkowym, w pełnym już jest na drugiej półkuli rozwoju. Świad-

---

[1]) Instruction et éducation en Suéde. Comité Suédois, III Congrès. International d'Hygiène Scolaire.

czą o tym całe stosy książeczek sanitarnych dzieci ze szkół początkowych i wyższych, kolekcja formularzy, używanych przy inspekcji medycznej w szkołach, ustawy nadzoru lekarskiego szkół elementarnych, program prac Towarzystwa Antropometrycznego, przyrządy, wykazy, spostrzeżenia przysłane przez Wydział Antropometrji szkolnej. Oprócz tego widzimy tu tablice graficzne chorób uczącej się dziatwy; wykazują one różnicę, jaka zaszła w stanie zdrowotnym od r. 1908, t. j. od chwili zreorganizowania nadzoru lekarskiego w szkołach.

Na baczną uwagę zasługują również tablice i przyrządy wystawione przez Paryskie Laboratorjum Pedagogji Doświadczalnej w dziale *Francuskim.*

Pawilon ten obfituje w różnorodne okazy, których znaczna część w dalszym z hygjeną szkolną pozostaje związku. Nie brak tu czekolady „Mindia" i kawy bez kofeiny „Sanka."

Najszerzej rozpostarły się ze swemi wydawnictwami księgarnie Hachette'a, Picard'a oraz inne.

Fabrykanci reklamują przeróżne „hygieniczne" sprzęty i przyrządy. „Poussièricide" *zabija* kurz; „Ozonateur" oczyszcza powietrze za pomocą płynu „Ozonatine."

Firma „Helios" wabi zdaleka jasno-zielonym światłem, demonstrując sterylizowanie wody promieniam ultrafijoletowemi oraz lampy o świetle „chłodnym," które, mówiąc nawiasem, nadaje twarzom barwę... trupią.

Sprzęty szkolne i pomoce naukowe zapełniają w znacznej ilości nietylko salę francuską, lecz i wiele innych.

Nadesłała je *Szwajcarja, Anglja, Urugwaj, Włochy, Niemcy* (fabr. Rauch i Müller). Firma „Cristoph

i Unmack“ daje piękny model 8-klasowej szkoły przenośnej (Pavillon école démontable).

Zastosowauie budynków przenośnych, pozwala zmieniać według potrzeby teren obserwacji i nauczania. Zakłady tego rodzaju istnieją już podobno w Szkocji i cieszą się wielkim powodzeniem.

Niepozorny, mało zwiedzany zakątek w sali *Szwajcarckiej* zawiera rzecz godną uwagi: całodzienny, szczegółowy rozkład zajęć w szkołach nowego typu i wiszącą na ścianie broszurkę: „Projekt Nowej Szkoły“ Ferrièra, profesora pedagogiki na uniwersytecie genewskim.

Ten skromny kącik wraz z broszurką rozpatrzymy oddzielnie w najbliższych numerach „Nowych Torów.“

Niejedna z książek i odezw hojnie przez komitety różnych narodowości rozdawanych zasługuje na bliższe poznanie. Przyoblekają one w żywą treść martwy szkielet wystawowego materjału.

Wszystkie kraje biorące udział w wystawie nadesłały liczne ilustracje, wykazy statystyczne, fotografje, przedstawiające gmachy, urządzenia, sceny z życia szkolnego.

Suche, odstraszająco nudne dla obojętnego widza plany, cyfry, schematy i tablice graficzne, pozwalają jednak uważnemu badaczowi odtworzyć w myśli interesujące, nieraz wspaniałe całości.

Do takich bezwątpienia należy w dziale *Austryjackim* szkoła elementarna wyższa i niższa fundacji Artura Kruppa w Berndorfie. Urządzona z komfortem, ze zbytkiem nawet, posiada klasy utrzymane w stylu egipskim, doryckim, pompejańskim, romańskim, gotyckim, maurytańskim, bizantyjskim, Ludwika XVI, rococo, empire i t. d. obszerne sale kąpielowe, gabi-

nety medyczne, dentystyczne i inne z całym aparatem potrzebnych przyrządów.

Czechy pochlubić się mogą swym zakładem dla dzieci zaniedbanych i opuszczonych w Rikany. Położony o 22 kilometry od Pragi wśród pól i lasów, w zdrowej i pięknej okolicy, zapewnia chłopcom i dziewczętom aż do ich pełnoletności wychowanie oparte na pracy ręcznej, obcowaniu z przyrodą, przy ścisłym zachowywaniu wymagań hygjeny. Fotografje i plany pokazują nam obszerne sale, z których każda ma 4,5 metrów wysokości, w sypialni na każde łóżko wypada 28 metrów kubicznych powietrza. Dołączone objaśnienia głoszą, że koedukacja w zakładzie nie nasuwa żadnych trudności, przeciwnie, wydaje znakomite rezultaty.

W dziale czeskim zwraca również uwagę odezwa wykazująca szkodę, jaką zdrowiu i moralnemu rozwojowi dziecka wyrządza ciężar książek, których całe paki nosi ono do szkoły. Dr. Vstecke wystawia model teczki hygjenicznej, która może zaradzić złemu. Zawiera ona 5 przedziałów; do każdego wkłada się kilka kartek książki potrzebnej na jedną z 5-ciu godzin nauki; kieszonki na okładce mieszczą pióro, gumę i ołówek. W sposobie oprawiania książek musi również zajść zmiana, umożliwiająca swobodne wyjmowanie kartek i wkładanie ich na powrót.

To przeciążenie młodzieży *w literalnym* tego słowa znaczeniu przedstawiają w sposób poglądowy zawieszone w dziale *Galicyjskim* rysunki i podane w kilogramach wykazy ciężaru książek, które dzieci codzień noszą do szkoły.

Galicja nie pozostaje w tyle za innemi. Przeciwnie jej nieduża, z wielkim gustem urządzona wystawka, budzi ogólne zainteresowanie.

Szczególnym powodzeniem cieszy się model par-

ku Towarzystwa zabaw ruchowych we Lwowie: małe metalowe figurki zręcznie ugrupowane na boiskach wśród zieleni drzew mile nęcą oko.

Jeden zc stołów wystawowych pokrywają piękne wyroby snycerskie, rzeźbiarskie, wypalane na drzewie, metalowe: jest to dzieło rąk młodzieży szkolnej z Krakowa, Tarnopola, Nowego Sącza i t. d.

Dużych rozmiarów fotografje pokazują pracę uczniów w warsztatach Ligi Pomocy Przemysłowej we Lwowie.

Napisy wskazują jej cel i zadania. Demokratyczny, ceniący nadewszystko pracę cudzoziemiec, nie domyśla się nawet głębokiego znaczenia, jakie dla nas, społeczeństwa przejętego tradycją szlachecką, zawierają te proste wyrazy: „Dążymy do tego, by wzbudzić szacunek dla pracy ręcznej, wpajać pozekonanie, że nie poniża ona człowieka, lecz podnosi jego wartość, czyni użytecznym dla społeczeństwa.“

Dewiza warsztatów głosi: „Przemysł narodu stanowi jego siłę, jego broń.“ „Kształć myśl twórczą, szanuj pracą, rozwijaj zdolności.“

Nie tylko roboty ręczne przedstawiają się w dziale galicyjskim tak korzystnie. Fotograficzne zdjęcia dają nam obraz pracy w polu i ogrodzie, ćwiczeń sportowych i hygjenicznych, wycieczek i dalszych podróży.

W szeregu wizerunków przesuwają się nam przed oczami gmachy szkolne, internaty, place gier i zabaw, kolonje wakacyjne, rozrzucone po kraju parki dr. Jordana.

Troskę o stan zdrowotny dzieci wskazują między innemi badania lekarskie, dotyczące hygjeny szkolnej w Tarnowie. Tablice dr. Kickiego zewierają dane statystyczne co do bystrości wzroku dzieci w szkołach początkowych Lwowa. Mała skrzynka mieści apteczkę do użytku szkolnego. Pełne amatorskich fo-

tografji albumy to plon młodzieży przyniesiony z wycieczek naukowych i turystycznych.

Niestety! tak żywo obchodzący nas dział wystawy ma swą smutną stronę!

Przekleństwo losu, które za sobą wleczemy, sprawia, że Polak nigdzie nie może zapomnieć o swej nędzy; nawet tam, gdzie wszystkie pragnienia i myśli łączą się w jedno ognisko, niemiły zgrzyt mąci zgodną, ideową pracę, wtrąca w jednające nam smutną sławę, rozterki!

„Galicie-Autriche!“ pod takim mianem występuje jedyna nasza autonomiczną swobodą obdarzona dzielnicą. Czyż podobna nie protestować przeciw takiemu pominięciu imienia polskiego? „To dział niemiecki“ twierdzą jedni ze zwiedzających. „Wszak Galicja jest częścią Hiszpanji“ dziwią się inni; większość zaś nie zagłębia się w dociekania gieograficzne, ani w szczegółowy przegląd okazów dla rozwiązania zagadki, z jakiej pochodzą krainy.

Gorzkie wyrzuty spotykały komitet galicyjski; przyznać trzeba, że nie wszyscy jego członkowie godzili się na tak „upaństwowiony“ napis; protest ich jednak nie przełamał oporu przedstawicieli wyższych stopni c. k. urzędniczej hierarchji.

Po za tym ku pocieszeniu naszemu zaznaczyć należy, iż Polacy na kongresie wybitne zajęli stanowisko i zyskali ogólne uznanie, którego wyrazem były podziękowania, złożone Komitetowi Towarzystw polskich przez Prezesa Zjazdu w mowie pożegnalnej.

Tak korzystne wrażenie zawdzięczamy pięknym referatem polskim, oraz działalności Komitetu (Comité des Sociétes Polonaises), i niestrudzonej energji dr. Piaseckiego, autora wartościowej książki „Łes écoles Polonaises et leurs conditions hygieniques“, która

rzuca jasne światło na nieznany cudzoziemcom stan naszego szkolnictwa.

W różnych sekcjach, których obrady podamy na innym miejscu, wygłaszali lekarze i nauczyciele polscy liczne, stojące na poziomie wymagań nauki współczesnej, referaty.

Mamy nadzieję, że za trzy lata złożą oni jeszcze obfitszy plon doświadczeń hygjeniczno-pedagogicznych na kongresie w Buffalo, dokąd w tak serdecznej, gorącej mowie zapraszał rodak nasz, delegowany Stanów Zjednoczonych, dr. Fronczak.

Marja Laskowiczówna.

Sprawa dzieci nienormalnych

na Kongresie Międzynarodowym Hygieny Szkolnej w Paryżu.

Na poprzednim kongresie hygieny szkolnej istniała już sekcja kształcenia nienormalnych:

Zebrały się wówczas 3 osoby: Dr. Bourneville, Paweł Strauss oraz Baguer, dyrektor instytutu głuchoniemych departamentu Sekwany, jeden z gorliwszych propagatorów idei kształcenia nienormalnych. Na 3-cim kongresie — sekcja X liczyła już znaczną ilość członków.

A więc sprawa ta postępuje, nabiera coraz większego znaczenia i ma coraz większą ilość zwolenników.

Może na następnym kongresie będą mogli członkowie tej sekcji pochwalić się jakimkolwiek rezultatem swej pracy, gdyż obecnie są to dopiero zaczątki.

Referaty tej sekcji miały charakter bardziej projektodawczy i agitatorski niż sprawozdawczy, przy tym projekty nie opierały się nawet na doświadczeniu innych narodów. Przeciwnie: wszyscy członkowie zjazdu, francuzi, ignorują całą działalność i literaturę innych narodów, dotyczącą kształcenia nienormalnych. Jeden tylko holenderski referent wskazywał na źródła niemieckie.

Nie można zarzucić tym referatom braku wartości. Przeciwnie—widać w nich znajomość psychologji, pedagogiki i psychiatrji.

Znajomość ta zdradza się np. w określeniu niedorozwiniętych dzieci. Dzieci te nie są ani idjotami, ani głuptakami—są jednak umysłowo nienormalne.

Niedorozwinięty przedstawia typ, który zalega w rozwoju umysłowym w porównaniu ze swemi rówieśnikami lub też wykazuje słaby rozwój funkcji intelektualnych.

U dziecka umysłowo niedorozwiniętego braki psychiczne (zaburzenia w dziedzinie wrażeń, wyobrażeń, pojęć, kojarzeń, odtwarzań, woli i uczuć) są tak znaczne, że przeszkadzają im nabyć niezbędne wiadomości w zakresie szkoły elementarnej, choćby na to poświęciły 2 razy więcej czasu niż zwykły uczeń.

Dając tym dzieciom kierunek odpowiedni w zakładzie specjalnie do tego przystosowanym, pozwala się im nabyć dostateczny rozwój umysłowy, potrzebny do nauki rzemiosła, które da im możność wyżywienia się własną pracą.

Do tej doskonałości nie dojdą nigdy głuptaki (imbeciles) którzy stanowią przejście od idjoty do niedorozwiniętego. Głuptaki mają właściwie to samo zboczenie co i niedorozwinięci, tylko w wyrazistszej formie. Wyższy stopień upośledzenia stanowi poważniejszą przeszkodę w ich rozwoju umysłowym.

W referacie Georgesa Beauvisage znajdujemy bardzo trafne uwagi dotyczące programu, jaki wprowadzić należy w szkołach pomocniczych.

Nie powinien to być program, dający wykształcenie systematyczne podług rozklasyfikowanych działów wiedzy ludzkiej, gdzie nauczyciel ma w ciągu określonego czasu, wtłoczyć w pamięć ucznia jak największą ilość pojęć, odnoszących się do danego przed-

miotu, lecz ma to być raczej program gimnastyki psychologicznej, która ćwiczy wielkie zdolności umysłowe w porządku w jakim się zjawiają, rozwijają, kojarzą i doznane wrażenia odtwarzają. Jest tu więc klasyfikacja naturalna funkcji umysłowych, która stanowi punkt wyjścia do wykształcenia intelektualnego.

Zachodzi pytanie od czego rozpocząć; aby uwzględnić każdą funkcję intelektualną, uchronić ją od bezczynności, która w skutku swoim wywołałaby zanik danej funkcji.

Wychodzimy tu z założenia, że wola pobudza zdolności. Uczucie zaś działa na wolę.

Oddziaływać na ucznia możemy bądź groźbą, bądź wyzyskaniem przywiązania do nauczyciela lub zamiłowania do pracy lub też obietnicę nagrody. Tu następuje krytyka każdego z tych bodźców. Groźba każe traktować pracę jako zło konieczne. Wyzyskanie przywiązania do nauczyciela, jestto wprowadzenie kupczenia niemoralnego. Jedynie wyrobienie zamiłowania do samej pracy może przemóc lenistwo.

Należy tylko umieć rozbudzić ten instynkt do pracy, który tkwi w każdym dziecku.

U każdego dziecka zjawia się najpierw potrzeba pracy fizycznej, a potym umysłowej.

Tę potrzebę należy umiejętnie wyzyskać i dostarczyć dziecku pracy nie przewyższającej jego zdolności. Samo wykonanie pracy powinno dać satysfakcję. Do tego dąży slöjd.

René Leblanc mówi: slöjd jest to zespół ćwiczeń, które absorbują oko i rękę pod kierunkiem mózgu.

Dziecko każde ma tendencję do szukania drogi najmniejszego oporu, ale jego wola i uwaga wzmocnią się wówczas, gdy cel je interesuje, gdy ciekawość zostaje pobudzona i gdy się zyska jego serce. Temi za-

sadami kierować się należy nietylko przy wychowywaniu nienormalnych.

Po rozbudzeniu zamiłowania do pracy fizycznej, zjawi się potrzeba pracy umysłowej.

Pierwszy objaw tej potrzeby — to ciekawość, żądza wiedzy. O ile nie występuje ona samodzielnie, zjawia się wywołana przez pracę ręczną.

Ciekawość powoduje uwagę i dla tego wychowawca musi wzbudzić ciekawość, aby wyrobić uwagę.

Należy jednak unikać daremnych wysiłków mających na celuześrodkować owe uwagi na abstrakcyjnych pojęciach. Uwaga możo istnieć wówczas, gdy ciekawość została pobudzona materjalnemi podnietami, działającemi na zmysły.

Najlepiej ćwiczy uwagę nauka o rzeczach, czyli lekcja postrzegania.

W celu podniecenia ciekawości i zatrzymania uwagi działamy przedmiotami które wywołują w dzieciach chęć pytań. Z tej pobudzonej uwagi korzysta nauczyciel i zadaje dzieciom pytania, tyczące cech danego przedmiotu, potym naprowadza do wykrywania różnic, porównywania; wreszcie dochodzi do wyszukiwania podobieństwa.

Nauka o rzeczach, oparta na obserwacji konkretnych przedmiotów, powoduje nabywanie stopniowe pozytywnych wiadomości ze wszelkich dziedzin.

Wiadomości tą drogą nabyte nie będą okupione zbyt wielkim wysiłkiem umysłowym, gdyż na takiej lekcji każe się dzieciom patrzeć, słuchać, dotykać, kosztować, wąchać, ważyć i t. p. a następnie odrysować i odtwarzać.

W ten sposób podawana nauka o rzeczach oparta na krzyżujących się pytaniach i odpowiedziach, kształci styl.

Dzieci przyzwyczajają się wyrażać ściśle, uczą

się określać i opisywać przedmioty, które mają przed oczyma i zjawiska, których świadkami były.

Nie będę zresztą cytować i poddawać krytyce wszystkich wskazówek, nieraz bardzo dobrze obmyślanych, które mogą obchodzić tylko specjalistów.

Wskazówki te grzeszą nieraz brakiem doświadczenia. Beauvisage np. ma złudzenie, że rozdzielanie wyrazów na dźwięki oraz układanie wyrazów przy pomocy ruchomego abecadła jest zajmującą rozrywką. Doświadczenie przekonało nas, że tak nie jest. Wyraz jako abstrakcja nie może ściągnąć uwagi dziecka a metoda analityczno-syntetyczna czytania przedstawia dla niedorozwiniętego — nieprzezwyciężone trudności.

Jak nizko sprawa kształcenia nienormalnych stoi we Francji, możemy sądzić np. z referatów, nawołujących do stworzenia dla tej kategorji dzieci choćby klas specjalnych przy szkołach ogólnych.

W innych krajach doświadczenie nauczyło, że klasy specjalne, czerpiąc swój materjał tylko z jednej szkoły, muszą mieć przy niewielkiej ilości uczni dużą różnorodność co do wieku, rozwoju, usposobienia i t. p. O ile zamiast klas pomocniczych tworzymy szkołę, mamy większą ilość uczni, z których możemy mniej więcej jednolite oddziały zgrupowoć.

Jedną z większych wad klas pomocniczych przy szkołach normalnych jest współżycie wychowańców normalnych z nienormalnymi podczas pauz. Wówczas niedorozwinięte dzieci czują swoją niższość, kryją się po kątach nie przyjmując udziału we wspólnej zabawie.

W szkole specjalnej znajdują się wychowańcy w towarzystwie równych sobie i bawią się podczas pauz całą duszą.

W całych Niemczech już oddawna zarzucono system klas pomocniczych, dążąc do tworzenia zakładów specjalnych oraz szkół pomocniczych.

Najdłużej wahał się Berlin, gdyż uważał za praktyczne mieć klasy pomocnicze przy każdej dzielnicowej szkole, ze względu na wielkie odległości między jedną dzielnicą a drugą. Okazało się to w praktyce nieodpowiednie, tak że obecnie widzimy w Berlinie zamiast całego szeregu klas pomocniczych 12 szkół kompletnych, 3 szkoły po 5 klas, 3 po 4 kl., 11 po 3 klasy i 1—2 klasową szkołę.

W Paryżu w utworzono przy 3 szkołach klasy pomocnicze. Materjał jest bardzo niejednolity zarówno co do wieku jak i co do rozwoju.

Wizytator szkół Sennelier zadawał dyrektorom nawet pytanie, jak sobie radzą, aby dzieci w tych warunkach korzystać mogły. W dwuch szkołach sami dyrektorzy uznali, że taka różnorodność przeszkadza w robocie i hamuje postępy. Tylko w jednej szkole nauczyciel chciał wmówić w wizytatora, że indywidualizuje uczni, co przy ilości 20 dzieci na jednego nauczyciela wydaje się wątpliwym.

Większość francuzkich pedagogów uznała całą niepraktyczność podobnego urządzenia i wyraziła życzenie, aby w przyszłości zostały utworzone szkoły pomocnicze, gdzie segregacja jest łatwiejsza i praca daje lepsze rezultaty.

W miastach przemysłowych, gdzie matka pracuje po za domem, szkoły dzienne nie wystarczają, gdyż niedorozwiñięty w godzinach po za szkolnydh nie może zostać bez opieki. W takich razach najlepsze są t. zw. półinternaty, które dają opiekę przez cały czas nieobecności matki w domu i nie wywołują rozłączenia z rodziną, o ile to nie jest konieczne.

W Bonn jest szkoła całodzienna dla głuptaków.

Niedorozwinięte dzieci ulegają więcej niż dzieci normalne wpływom osób, które je swą inteligiencją przewyższają. Niemożebne otoczenie wywiera zgubny wpływ i wówczas zjawia się konieczność pomieszczenia dziecka bądź w innej rodzinie (t. zw. patronage familière) bądź w internacie.

Potrzeba więc internatu zachodzi w dużej ilości przypadków. Niedorozwój bywa dziedziczny. Rodzice neurastenicy psychopaci lub alkoholicy nie mogą być odpowiedniemi wychowawcami niedorozwiniętych dzieci, zwłaszcza przy braku wykształcenia. Bezmyślne przywiązanie wywołane uczuciem litości nie wpływa również dodatnio. W takich warunkach dzienna szkoa nie pomaga, gdyż wpływ ujemny czasu spędzonego po za szkołą niweczy dodatni wpływ szkoły.

Do takich wniosków dawno znanych doszedł obecnie zespół lekarzy i pedagogów we Francji.

Holandja stoi pod tym względem znacznie wyżej. Tam już od 1907 roku skasowano klasy pomocnicze i założono zakłady specjalne.

Przy jednym z nich w Roterdamie urządzono szkołę rzemieślniczą. Ten pomysł okazał się bardzo praktyczny, gdyż u wszystkich wychowańców szkół pomocniczych dawał się odczuwać brak wykształcenia fachowego. Wprawdzie opieka nad wychodzącym ze szkół umieszczała wychowańców w terminie, ale to dobrych rezultatów nie dawało. Oprócz tych szkół utworzono też w Holandji 2 internaty dla niedorozwiniętych „Groot Ernaus w Ermelo“ pośród lasów i pól uprawnych i drugi obok Oosterbuk.

Pierwszy z nich obliczony na 16—20 wychowańców. System pawilonowy może zastąpić życie rodzinne. Dzieci maja zajęcia gospodarskie pod kierunkiem tych, którzy im rodziców zastępują i przy pomocy

innych dzieci, z którymi je łączy stosunek jakby rodzeństwa.

Internat ten utrzymywany kosztem stowarzyszenia, mającego na celu kształcenie chrześcijańskich dzieci idjotycznych i niedorozwiniętych. Wychowańcy pozostają w szkole do 16-go roku życia, poczym jeszcze przoz rok na praktyce gospodarskiej.

Drugi internat założony i utrzymywany przez Towarzystwo Opieki, Wychowywania i Kształcenia Niedorozwiniętych, Miejsc w internacie 20 i 12 dla przychodnich.

Aczkolwiek stan rzeczy w Holandji jest znacznie lepszy niż we Francji—jednak robota dotychczasowa jest niewystarczająca.

Stowarzyszenia te zwracały się do rządu, aby zakładał szkoły i internaty dla niedorozwiniętych—spotkały się jednak z odmową.

Referent holenderski zdaje sobie doskonale sprawę z braków szkolnictwa specjalnego francuzkiego, krytykuje je, wskazuje działalność niemiecką, która stoi znacznie wyżej.

Członkowie V-ej sekcji III-go zjazdu wyrażają nadzieję, że dzięki pracom Itard'a, Belhomme'a, Ferrus'a, Falret'a, Voisin'a, Seguin'a i Bourneville'a liczba zwolenników kształcenia nienormalnych się zwiększy i powstaną zakłady różnych typów dla specjalnego pomieszczenia różnych upośledzonych.

Każdy typ zakładu powinien mieć warsztaty, aby umożliwić urzeczywistnienie ideału Bournewille'a, żeby każdy pensjonarz przytułkowy mógł wyprodukować wartość równą kosztom jego utrzymania.

Każdy zaś wychowaniec szkoły dla niedorozwiniętych, powinien nabyć podczas pobytu w szkole fach, który mu da możność utrzymania się własną pracą.

Zdanie takie ma wszelkie pozory utopji. Jednak statystyka prowadzona od lat 40-tu w zakładach niemieckich dowiodła, że przy postawieniu szkoły dla niedorozwiniętych na wysokości zadania, 97% jej wychowańców zarabia całkowicie lub częściowo na swoje utrzymanie.

W ten sposób koszta ponoszone przez społeczeństwo na organizowanie i utrzymywanie przytułków, zakładów specjalnych i szkół pomocniczych nie są straconym kapitałem, gdyż zmniejszają one znakomicie koszta ponoszone na utrzymanie kalek, żebraków, niedołęgów wszelkiego rodzaju oraz przestępców, z których każdy kosztuje społeczeństwo więcej niż wychowaniec najwzorowiej prowadzonego zakładu.

Tragiedja duszy dziecięcej.[1]

I-szy list. *„Dnia II/IV 1909.“*

„Kochany Panie!“

„Mam w sobotę iść do spowiedzi, a w niedzielę może do Komunji św. Proszę drogiego Pona mie odpisać czy to była by świętokradzka spowiedź i Komunia św. gdybym nie żałował za ten grzech żem nie wierzył w pana Boga i gdybym nie postanowił się z tego poprawić. Może to nawet nie jest grzech. I gdybym się nie chciał z tego poprawić i gdybym księdzu powiedział że żałuję za grzechy i za to że nie wieżyłem w pana Boga. I ze postanawiam się z tego poprawić że nie wieżyłem w pana Boga a bym nie żałował i może a może nawet nie może nie żałuję i nie postanawiam się ani może nie chcę się z tego poprawić żem nie wieżył w pana Boga. A czy to jest grzech żem nie wieżył w pana Boga a tem nie chciałem zrobić. Proszę więc najbardziej najlepszego dla

---

[1]) Od jednego z nauczycieli — praktyków w Galicji otrzymaliśmy listy te autentyczne, pisane do niego. Ze względu na wielkie znaczenie kwestji, którą poruszają umieszczamy je bez zmiany, w nadziei, że głos dziecka pobudzi pedagogów do dyskusji na ten temat, tak palący, a tak dyskretnie przemilczany zazwyczaj. *(Przyp. Red.)*.

mnie Pana zaraz mi odpowiedzieć listownie na te pytania jak tylko Pan może najprędzej przed spowiedzią i Komunią św. gdyż jestem bardzo czasem z powodu tej spowiedzi i może komuni św. przygnębiony. I proszę bardzo Pana drogiego zaraz listownie przed spowiedzią i przed Komunią św. odpowiedzieć. I proszę do mnie duzo napisać. Pan jest moim najdroższem przyjacielem w moim życiu. Prosze mi takrze napisać czy jest to także grzechem żem to wszystko do Pana napisałem i napisałem do Pana najlepszego. Proszę mi takrze napisać czy będę miał wyżuty sumienia przez całe życie, właściwie pan nie może wiedzieć to ale czy mam mieć wyżuty sumienia za to wszystko do końca życia proszę mi to napisać. Przepraszam Pana za tom com wszystko com Panu uczynił. Całuję Pana jak najserdeczniej Pana żonę proszę uściskać bardzo serdecznie. Zawsze kochający

pozostały

Adaś.

Przepraszam żem bżydko może bardzo napisał może nawet nie może.

Moją Mamusię
Mego Tatusia
Siostrę Isię
i Antosie i Kasię
proszę pozdrowić.

11-gi list (z dnia 2/10 1909).

„*Kochany Panie!*“

„Mam wielką prośbę do Pana. A mianowicie:

Martwiem się tem że po śmierci nigzie nie pójdę bardzo się tem martwię jurz trzy dni jak w naszej kamienicy tutaj zastrzelił się jeden filozof może pan

to czytał w gazecie słowo polskie z czwartku wprawdzie pan nie prenomeruje słowo polskie. Na mnie to wywołało wrażenie. Proszę mi na to odpisać bo tem się okropnie tem matwię. Na konferencyi byłem tylko z jednego plus to jest do większej pilności podany z historyi polskiej. Bo my ją teraz bierzemy. A zachowanie miałem bardzo dobre. Pociesz mię pan och pociesz bo się bardzo tem martwiem. Proszę zaraz odwrotną pocztą posłać bardzo och okropnie proszę oto.

Całuję Pana jak najserdeczniej

Proszę pana żonę uściskać bardzo serdecznie.

Co tam słychać w M..... Proszę koniecznie odpisać zaraz odwrotną pocztą bo tem się bardzo martwię.

Dziękuję panu za tamten list jak najserdeczniej.

Całuję jeszcze
raz szczeże
kochający
Adaś."

III-ci list (z dnia 6/11 1909).

„Kochany Panie!"

„Znów odnoszę do Pana z ta samą sprawą, proszę mi napisać jak to będzie żem nie wierzył w Pana Boga. I czy przy konfesyonale będę za ten grzech żałował. Proszę mi to koniecznie napisać bo jestem tem znów zmartwiony.

Prosze mi to napisać
zaraz tylko list
dojdzie to zaraz następnym pociągiem.

Och proszę mnie to pocieszyć ale czy będę za ten grzech obiecał poprawę i czy nie kłamliwe. Och proszę mi bardzo o tem napisać i czy nie będę kłam-

liwie żałował za te grzechy. Proszę mi następnym pociągiem odpowiedzieć.

Całuję Pana
jak najserdeczniej
Adaś.

Proszę odpisać zaraz żeby poszło odwrotnym pociagiem.

Proszę po tysiąc razy och okropnie o to proszę bo sprawi mi Pan
okropną przyjemność
okropną"

„Po tysiąc razy
o to proszę"

IV-ty list (z dnia 15/8 1910)

(Treść listu czwartego nie ma nic wspólnego z treścią poprzednich dlatego też—jako ilustację zakończonego „Sturm und Drang Periode" okresu religijnego (przynajmniej w listach) — podaję z niego tylko parę zdań.

„*Kochany Panie!*"

„Mieszkamy w X..... Jestem celujący. Mam pięć bardzo dobrych a cztery dobre... W naszej klasie było pięciu celujących.... Już przeczytałem trzy księgi z Pana Tadeusza.....

Pozdrawiam Pana serdecznie
Adaś."

Wszystkie listy są wierną kopją oryginałów.

Kwestjonarjusz Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi.

Rysunki dziecięce.

W grudniu r. 1907 rozesłaliśmy odezwę, zachęcającą do zbierania rysunków dziecięcych, które stanowić mogą cenny materjał do badań nad dzieckiem.

Rezultaty tej odezwy nie odpowiedziały całkowicie naszym potrzebom. Wskutek tego pozwalamy sobie zwrócić się ponownie w tej sprawie do osób zainteresowanych: rodziców, wychowawców i nauczycieli, usiłując tym razem gromadzenie rysunków dziecięcych skierować na określone tory.

I. Śledzenie rozwoju duchowego dziecka przez cały szereg lat z pewnego określonego stanowiska oddać może niesłychanie ważne usługi nauce. Chcemy więc zachęcić rodziców i wychowawców do rozpoczęcia takich obserwacji i badań systematycznych nad rozwojem twórczości rysunkowej u poszczególnych dzieci. W tym celu należy:

1) gromadzić możliwie największą ilość rysunków tego samego dziecka od najpierwszych t. zw. bazgrot, które pomimo swej nieudolności przedstawiać mogą dla badacza ciekawy materjał.

2) Rysunki muszą być wykonane z własnego popędu dziecka; z własnego pomysłu, zupełnie samodzielnie.

3) Rysunki powinny być zaopatrywane w dokładną datę oraz wszelkie szczegóły, odnoszące się do rozwoju umysłowego, warunków życia i otoczenia danego dziecka.

4) Pożądane są objaśnienia, które dzieci najczęściej do rysunków dodają.

Zbiór taki, prowadzony systematycznie przez sze-

reg lat, stanowić będzie cenny przyczynek do monografii o twórczości polskiego dziecka.

II. Dla poparcia badań, przeprowadzanych nad rysunkami dziecięcemi na Zachodzie Europy, które doprowadzić mają do poznania rozwoju duchowego dzieci rozmaitych narodowości, pragniemy zebrać odpowiedni materjał w rysunkach dzieci polskich.

W tym celu prosimy wychowawców i nauczycieli o

1) podawanie dzieciom do narysowania samodzielnego z pamięci następujących tematów:

a) ojciec, matka, dziecko;

b) koń, pies, kot, kaczka,

c) kwiat, drzewo,

d) krzesło, kościół, tramwaj elektryczny (dla dzieci miejskich) pług (dla wiejskich).

Dla dzieci zdolnych: mężczyzna, niosący belkę i kobieta z wiadrem.

Do narysowania z natury:

a) kolegę lub koleżankę,

b) krzesło, dzbanek, skrzypce.

Wreszcie scenę zbiorową z pamięci np. zabawę w śnieżki lub ślizgawkę.

2) Danie dzieciom do zilustrowania 2-ch wierszyków. Jeden p. t. „Jędruś Gapa,“ który został już zilustrowany przez dzieci najrozmaitszych narodowości. Drugi „Parasol“ pióra Konopnickiej.

UWAGI.

1) Rysunki wykonane być muszą zupełnie samodzielnie w obecności wychowawcy lub nauczyciela.

2) Rzeczą pożądaną jest, aby każdy rysunek mieścił się na oddzielnej kartce.

3) Rysunek zaopatrzony być musi przez zbierającego w odpowiednie notatki:

a) wiek i płeć dziecka, b) zajęcie ojca lub matki, c) ogólny rozwój dziecka;

d) objaśnienie rysunku przez samo dziecko, o ile rysunek tego wymaga.

4) Przytoczony wierszyk należy dzieciom przeczytać powoli dwa razy, nie zwracając uwagi na poszczególne miejsca. Następnie niech uczniowie rysują, co chcą, bez żadnych stawianych im wymagań. Żadne objaśnienia ani wskazówki nie są pożądane.

5) Wszystkich powyższych tematów nie należy dziecku dawać naraz do wykonania.

6) Zbierane być powinny nietylko rysunki, wykonane udatnie lub przez dzieci zdolne do rysunków. Każdy rysunek każdego dziecka najbardziej prymitywny nawet, o ile tylko odpowiada wskazanym warunkom autentyczności i samodzielności, stanowić może ciekawy materjał.

Rysunki zebrane prosimy nadsyłać pod adresem Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi (Żórawia 28 m. 3). W razie żądania rysunki po sporządzeniu kopji będą odsyłane.

Warszawa w styczniu 1911.

Jędruś Gapa.

Był to sobie Jędruś mały
Dzieci gapiem go przezwały,
Bo się gapił wciąż do góry,
To na dachy, to na chmury,
Nie uważał nic przed siebie,
Tylko patrzał het! po niebie.
Raz, gdy z głową w tył zadartą
Szedł nasz Jędruś zagapiony
Na gołębie czy na wrony
Wplątał mu się pies pod nogi,
I buch! obaj w środku drogi,
Innym razem liczy ptaki,
Co w powietrzne lecą szlaki,
I nie widzi z niedaleka,
Że na ziemi płynie rzeka.
Dał krok i bęc!.. Boże miły:
Już go nurty całkiem skryły.
Młode rybki przestraszone
Uciekają w różne strony

Szczęściem chłopi go spostrzegli.
Na ratunek wnet przybiegli,
Uchwycili i po chwili
Gapia z wody wydobyli.
Teraz patrzcie. drodzy moi!
Kto nad rzeką smutnie stoi,
Czy to Jędruś, czy kto drugi?
Po nim woda płynie w strugi.
Aj! Zmokł Jędruś niesłychanie,
Smutne, smutne miał śniadanie!

A cóż robią rybki młode?
Wypłynęły ponad wodę
I śmieją się bez litości
Z przemokłego jegomości,
Bo też Jędruś, powiem szczerze,
Tak wygląda, aż śmiech bierze,
Trzęsie się—a książki z teką,
Płyną sobie het daleko!

Parasol.

Wuj parasol sobie sprawił.
Ledwo w kątku go postawił,
Zaraz Julka, mały Janek,
Cap za niego, smyk na ganek,
Z ganku w ogród i przez pola
Het, używać parasola!

Idą pełni animuszu:
Janek, zamiast w kapeluszu,
W barankowej ojca czapce,
Julka w czepku po prababce,
Do wiatraka pana Mola!
A wuj szuka parasola.

Już w ogrodzie żabka mała,
Z pod krzaczka ich przestrzegała:
— Deszcz, deszcz idzie! Deszcz, [deszcz leci!
Więc do domu wracać dzieci!—
Mała żabka, ta na czasie,
Jak ekonom stary zna się,
I jak krzyknie: deszcz!—to hola!
Trza tęgiego parasola!

Lecz kompanja nasza miła
Wcale żabce nie wierzyła,

— Niech tam woła! Niech tam [skrzeczy!
Taka żaba!.. wielkie rzeczy!
Co nam wracać za niewola!
Czy nie mamy parasola?

Wtem się wicher zerwie srogi,
Dzieci w krzyk i dalej w nogi!
Szumią trawy, gną się drzewa,
To już nie deszcz, to ulewa!
A najgorsza teraz dola
Nieszczęsnego parasola.

W górę gną się jego żebra,
Deszcz go chlusta, jakby z cebra,
Pękł materjał... Aż pod chmury
Wzniósł parasol pęd wichury.
Darmo dzieci krzyczą: Hola!
Łapaj! Trzymaj parasola!

Nie wiem, jak się to skończyło,
Lecz podobno niezbyt miło;
Żabki o tym może wiedzą,
Co pod grzybkiem sobie siedzą;
—Prosim państwa, jeśli wola,
Do naszego parasola!

Polska gieografja dozwolona.

Na ostatniej stronnicy sierpniowego zeszytu „Torów“ umioszczono wielkie ogłoszenie księgarni Ludwika Fiszera, zatytułowane jak następuje: „Ważne podręczniki szkolne zatwierdzone przez Warszawski Okręg Naukowy lub Ministerjum Oświaty, mogące być zatym używane *bez przeszkody* w szkołach elementarnych i niższych klasach szkół średnich. Podręczniki te należą przytym już do *najbardziej znanych i używanych w szkołach*“ (podkreślenie moje).

Ogłoszenie powyższe wymaga sprawdzenia.

Urzędy takie jak Okrąg Naukowy lub Ministerjum Oświaty nie zajmują się naturalnie oceną wartości naukowej, czy pedagogicznej książek szkolnych; to jest rzecz uczonych specjalistów i pedagogów. Zadanie urzędów państwowych jest tylko ocena prawomyślności danej książki — jeżeli książka wytrzymuje tę próbę, może być „dozwolona.“

Czy jednak posiada ona wartość naukową i pedagogiczną, a stąd czy *powinna* być używana, to inne pytanie, które samym „dozwoleniem“ nie jeszcze bynajmniej rozstrzygnięte, które więc jest do rozstrzygnięcia.

Ządanie to jest w danym razie tym ważniejsze, że z jednej strony sława podręczników szkolnych urzędowych, oświetlona w ostatnich czasach w Dumie

przez posła Pokrowskiego musi nas nastrajać sceptycznie i dla ich polskich odpowiedników; a z drugiej strony dla tego, że w powyższym ogłoszeniu tkwi nietylko uwiadomienie, ale i poważne *zalecenie*: „podręczniki te, powiedziano, należą do najbardziej znanych i używanych w szkołach.“

Wobec tego trzeba, aby nasi pedagogowie nie brali odpowiednio do swych specjalności między siebie owe nietylko dozwolone, ale i zalecone podręczniki i w szczegółowych recenzjach powiadomili nasze społeczeństwo, czy fakt, że podręczników tych używać „wolno,“ ma znaczyć także, iż ich używać „należy,“ a nawet, że powinny one być „najbardziej używane,“ spełnienie tego obowiązku rozpoczynam tutaj, wziąwszy na siebie ocenę działu gieograficznego.

W dziale tym napotykamy w pomienionym ogłoszeniu dwa podręczniki: „Stanisław J. Gieografja początkowa w pytaniach i odpowiedziach 1907“ i „K. Kędzierski. Początki gieografji w rozmowach i pogadankach. Wydanie drugie, 1907.

Przypatrzmy się tym szczęśliwie „dozwolonym“ i „najbardziej używanym“ nabytkom kolejno.

* *
*

W książce p. Stanisława J. zastanawia już à priori to, że autor książki pedagogicznej wstydził się wymienić swego nazwiska, niby sentymentalna pensjonarka występująca z pierwocinami swych erotycznych poezji!—już to skłania nas do podejrzewania, że mamy przed sobą jakąś tandetę czy plagjat, rzecz napisaną nie pod impulsem jakiejś duchowej, czy społecznej potrzeby, lecz gwoli grafomanji lub geszeftu.

Zaraz też na początku w „Przedmowie“ przekonywamy się jak autor przezornie ułatwia sobie robotę; oto bowiem oznajmia: „rozwinięcie i urozmaicenie

dość suchego (sic!) przedmiotu zostawia się nauczycielowi.“

Widzimy, iż bezimienny autor pochwycił tu w lot bardzo trudną „ideę“ jaka pojawiła się u nas w gieografji po roku 1905, gdy pisanie podręczników, które dawniej było ofiarą, stało się na krótko wprawdzie dobrym interesem. Posypało się więc mnóstwo tłumaczeń, przeróbek, parafraz, plagjatów i dzieł tak zwanych „oryginalnych“ lub „prawie oryginalnych“ i „prawie zupełnie całkiem oryginalnych.“ Autorowie chcąc jakoś uzasadnić swój zapał pedagogiczny, a czując przyrodzony wstręt do rozumowania, wpadli na szczęśliwy pomysł, że rozumowanie jest niepotrzebne; ich komentarze możnaby wyrazić tak; my chcąc zadość uczynić palącej potrzebie piszemy podręczniki faktyczne, sucho no i głupio, a niech tam sobie nauczyciele jak chcą i mogą wlewają w nie urozmaicenie i rozum.

Jest to niezmierne ułatwienie roboty dla tak zwanych autorów, tymbardziej, że „fakta“ można wprost przepisać z atlasu, czy innej książki bez narażenia się na zarzut kradzieży, bo przecież fakta są wszędzie jednakowe.

Za tą płodną ideą poszedł i nasz bezimienny autor p. Stanisław J.

Ale zgódźmy się nawet na takie stanowisko i zobaczmy, jak je autor przeprowadza w szczegółach; oto parę próbek na samym początku:

„Ziemia nasza jest ciałem niebieskim, *więc* jest okrągła.“

„Że ziemia jest okrągła można sądzić również z tego, że widoczna z każdego punktu powierzchnia ziemi jest okrągła.“

„W południe słońce znajduje się nad naszemi głowami“ (nb. u nas!)

„Oznaczanie stron świata według prostopadłego (sic!) położenia słońca“ (podpis pod figurą).

„Jak się nazywają części świata położone między głównemi stronami świata“ (pomieszanie stron świata z częściami świata).

„Ziemia nie może spaść (na co?) ponieważ inne ciała niebieskie podtrzymują ją t. j. przyciągają lub odpychają.“

„Środek jest to punkt środkowy w kole lub też w kuli.“

„Jak nazywamy pasmo gór? Pasmo gór nazywamy łańcuchem gór.“

„Co nazywamy doliną? Doliną nazywamy obszerną (koniecznie?) wklęsłość ziemi.“ „Jak nazywamy wklęsłość między górami?“ Wklęsłość między górami nazywamy kotliną“ (więc dolin między górami niema!)

„Przejście od wierzchołków do podnóży gór nazywami tarasami.“

„Cieśnina Konstantynopolska łączy morze Czarne z morzem *Mramornem*“ (sic!)

Najważniejsze jeziora są: „Ładożskie i Oneżskie.“

„Warszawa z pomnikiem *Polaka* Adama Mickiewicza (zapewne dosłowny przekład z książki rosyjskiej dla pouczenia dzieci prywiślińskich).

„Na południe stepy przechodzą w równinę.“

Wznosi się płaskowzgórze „Plato-Pamiru.“ Przypomina mi to jakiś podręcznik rosyjski, mówiący o równinie „Poebna“ (Po-Ebene).

Oto zbiór nonsensów „najbardziej używanych.“

Trzeba tu dodać, że nawet poprawienie tych szczegółów niewieleby omawianemu podręcznikowi pomogło, bo nietylko treść i forma jest bezsensowna, układ jest całkowicie niepedagogiczny: między innemi pytania i odpowiedzi są najczęściej takiego typu: P. Co to jest X? O. jest to Y. P. Co to jest Y? O. jest

to Z. i t. d. To znaczy, że jedną rzecz nieznaną objaśnia się początkującemu uczniowi za pomocą drugiej rzeczy też nieznanej, którą objaśnia się dopiero w pytaniu następnym (lub jeszcze dalszym), nieraz za pomocą trzeciej rzeczy nieznanej.

Np. co to jest ziemia, ziemia jest to ciało niebieskie; co to jest ciało niebieskie?

Co to jest deszcz?—deszcz jest to zjawisko przyrody. Co to jest zjawisko przyrody? — a zaraz dalej znów: Co nazywamy deszczem? deszczem nazywamy wodę spadającą z obłoków—określenia zaś obłoku spotykamy dopiero w innej „pogadance“ na następnej stronicy.

Cała pedagogika do góry nogami! Wszystko to jednak okupione zostało cennemi wiadomościami o owym morzu „Mramornem,“ owych jeziorach Ładożskim i Oneżskim, oraz—obliczaniem i wyliczaniem gubernji Cesarstwa Rosyjskiego, oraz powiatów ojczystych, wreszcie—cenna wiadomość, że Mickiewicz był Polakiem.

* * *

Inny nieco charakter nosi drugi podręcznik „dozwolony“, a napisany przez autora mniej wstydliwego p. K. Kędzierskiego. Ten podręcznik nie jeży się tyloma nielogicznościami, co poprzedni; p. Kędzierski jest daleko lepszym pedagogiem i pisarzem niż pan Stanisław Bezimienny; zresztą co do przeprowadzenia bardzo konsekwentnej metody syntetycznej od wsi rodzinnej do ciał niebieskich, to zdaje mi się, że konsekwencja taka jest chwalebna raczej pod względem literackim niż pedagogicznym: niebo gwiaździste z fazami księżyca i t. j. jest dla dziecka bardziej dostępne, bardziej uchwytne zmysłami, niż np. Ameryka, a i przodkowie nasi wprzód poznali niebo gwiaździ-

ste nad swym horyzontem, niż Amerykę; tak więc konsekwencja p. K. nie wydaje się pedagogiczną. Ale mniejsza o to, to są w danym razie zbytnie subtelności. Książka p. K. posiada uchwytniejsze, bardziej konkretne cechy „dozwolenia“, a mianowicie: bardzo suche traktowanie szczegółowej gieografji poszczególnych części świata; powtóre ważne luki w gieograficznym wykształceniu autora, zwłaszcza w gieografji astronomicznej, np. skandaliczne wprost objaśnienie faz księżyca za pomocą zaćmień (i to mimo dewizy: „mało a gruntownie!)“; potrzecie: parodja metody syntetycznej — syntetyzowanie Królestwa Polskiego z dziesięciu gubernji, choć autor jako pedagog powinien był wiedzieć, że dzisiejsza gieografja nie rozpatruje zjawisk w sztucznych i chwilowych ramach podziałów administracyjnych; utworzenie gubernji chełmskiej zmusi autora do nowej „syntezy“ administracyjnej. Poczwarte: interesowanie się nietylko już gubernjami, ale i ten, kto niemi zarządza. Po piąte: wielka subtelność w traktowaniu krajów, które tworzyły dawną Polskę: Gąlicja, Poznańskie, Sląsk ani go ziębią ani parzą; są to dla niego i, jak widocznie sądzi, dla uczących się dzieci polskich tylko jednostki administracyjne, takie dobre jak i inne. ani ich etnografja, ani historja nic go nie obchodzą. Podobnież Wilno leży u niego tylko w „Kraju Zachodnim,“ bo to termin neutralny; terminu „Litwa“ wcale nie dotyka — prawdziwa mimoza! Polska, jak wspomnieliśmy, jest dla niego tylko syntezą gubernji; gdyby te gubernje zostały rozszerzone np. przyłączone do „Kraju Zachodniego“ to i Polska zostałaby z jego gieografji usunięta.

* * *

Że takich bezsensów jak u p. Stanisława bezimiennego lub takich słynnych „faz“ jak u p. Kędzierskiego używać do kształcenia mózgów dziecinnych u nas „wolno“ to nic dziwnego: wszakże u nas panuje teraz „wolność.“ Ale trzeba pamiętać także, iż wolność niekoniecznie obowiązuje: jeżeli czegoś używać „wolno“, to nie idzie za tym, żeby koniecznie tego używać było trzeba i zwłaszcza „używać najbardziej;“ każdemu np. wolno ubierać się w składach tandety, ale nie koniecznie należy to czynić, a zwłaszcza czynić to jaknajczęściej, jakkolwiek tak twierdzą ciągnący nas za poły właściciele składów tandeciarskich i chałatów po dziełach tandety.

Wacław Nałkowski.

Notatka marginesowa
na prospekcie wydawnictw gwiazdkowych.

Wśród humoresek J. Korczaka jest jedna, poświęcona kłopotom młodzieńca, który we śnie ujrzał się panną na wydaniu. Sądzę, że Korczak niesłusznie uczynił z tego humoreskę. Bo to rzecz tragiczna. Można najskwapliwiej przyznać wszelką anielskość dziewicy, lecz pomyśleć jeno, że anielskość podobna naszym miałaby się stać udziałem... Br! To straszne...

Straszne, bo anielskość obowiązuje. Między innemi spadłby na człowieka i ten ciężki obowiązek—korzystania ze specjalnej literatury, niewinnym duszyczkom poświęconej. Posłuchajmy tylko, jak to wstają włosy na siwych głowach matron w powieści p. Z. Bukowieckiej [1]) z powodu gorszących dzieł Berentów, Przybyszewskich... A więc w roli anielskiej dziewicy—ani kawałka Przybyszewskiego lub Berenta? A zamiast tego *Quo vadis* w przeróbce dla młodzieży? I dzieje „szesnastoletniej uczenicy?“ I „Helę“ p. Bukowieckiej? O, nie dobrze, nie dobrze! A p. Korczak z tego sobie humoreskę robi? O, moi państwo, znać w naszym mieszczańskim wieku zaginęło już poczucie tragiczności!

Stanowczo chłopcy są szczęśliwsi od dziewcząt. Mają co prawda również własną literaturę. Ale że z góry wiadomo, iż są i pozostaną urwisami, więc się im daje do rąk np. *Ducha puszczy*. Może książki takie stanowią niezdrową lekturę, ale bezwątpienia, mają tę zaletę, iż autorowie pisząc je, sami się bawili, więc bawią także swych młodocianych czytelników. Lecz np. „dorastająca panna“ nieszczęśliwe stworzenie—skazana jest na spożywanie strawy przez śmiertelnie znudzone własną robotą autorki (bo to najczęściej autorki opychają morałami niewinne duszyczki)...

---

[1]) *Zofja Bukowiecka. Hela*, opowiadanie ze świeżo przeżytych dni. Warszawa 1910. Arct.

Co prawda, nie mając nigdy sposobności być panną dorastającą, zdaleka omijałem powiastki dla grzecznych dziewczątek (które, swoją drogą, klną na potęgę gwiazdkowe upominki, i mają słuszność). Lecz oto z przyczyn zupełnie przygodnych złamałem milczący ślub, przeczytałem *Helę* — i kajam się szczerze... Ale biedne, o biedne te istoty, których kielich ten nie minie... Zresztą, biadać próżno... Tak już być ma... Lecz o własną, całkiem niezasłużoną krzywdę upomnieć się wolno?

Bo ta *Hela*, choć tak niewinnie z okładki się uśmiecha jest zdradziecka... gdy się zajrzy do środka, ton robionej naiwności nie pozostawi żadnej złudy co do prawdziwych intencji autorki. Ale tytuł nęci „ze świeżo przeżytych dni.“ Bagatela... I ani słówka małego o dorastającej pannie... Czyż to nie jest niegodny podstęp, którego ofiarą mogą się łatwo stawać nawet ci, co nie są skalani zbrodnią dziewictwa, anielskości, dorastania.

Powtarzam: chodzi mi jedynie o sidła, w które wpaść mogą ludzie, zdrady i podstępu się nie spodziewający. Bo gdybym powiedział, że książki tego rodzaju nikomu, ani nawet dziewicy, nie są potrzebne, nie uwierzono by mi. A jednak tak jest. Nie są zgoła potrzebne. I nie osiągają wcale zamierzonego skutku. I nie tylko nie są pożyteczne, ale nawet są szkodliwe.

Szkodliwe zaś dlatego, że w wieku największej wrażliwości zamiast piękna istotnego dają młodocianej wyobraźni rzeczy całkiem martwe, papierowe... Oddziaływać zatym muszą w kierunku obniżania smaku, obniżania wymagań estetycznych, budzą wstręt do książki. I z tych powodów wpływają na zubożenie naszej kultury, wyjaławiając grunt, na którym kultura ta mogłaby wzrosnąć... Przerzućmy np. karty *Heli*... Żadnej postaci żywej, żadnej sceny, uderzającej prawdą, gorętszym uczuciem, szczerością... Wszystkie osoby to marjonetki, nie posiadające nawet tyle barwy realnej, ile jej mają figurki woskowe. Są to maszyny od wyrzucania frazesów całkiem banalnych i również martwych, jak wszystko w tej książce; maszyny do spełniania czynów, nie tyle niegodziwych, ile niedorzecznych, albo nie tyle idealnych, ile bezmyślnie poczciwych... Wszystkie poruszenia są mechaniczne...

Prawda, jest parę stronic, jakby nie tą samą, co

inne, ręką pisanych. Jest to chwila, kiedy dziewczęta opuszczając szkołę, wstępują w życie... Wokoło nich rozkwita wiosna, słońce pod stopy im promienie swe ściele, a młode grono jakby unosi się lekko ponad ziemią z jakąś dziwną, cudownie piękną, rozśpiewaną, rozmarzającą falą... Święć się, święć się wieku młody... Parę kartek tylko, z których naraz bije świeże uczucie, kartek, przeniknętych rozumieniem tętna młodzieńczych serc... Lecz nie usłuchała autorka tego głosu, i opuścił ją talent, i nawet tragiczne załamanie się duszy, jak śmiertelny smutek matki, gdy dziecko się od niej oddala, nawet takie rzeczy zamieniają się w suchy morał! Gdzie i kiedy morał coś naprawił, czemuś zapobiegł!

A wartość tego morału! Przypuśćmy na chwilę—ach, jak trudno wyobrazić sobie rzeczy niemożliwe do pojęcia! przypuśćmy, że szesnastoletnia uczenica, że panna dorastająca zainteresuje się osobami i scenami, że nie zapragnie corychlej zapomnieć o treści książki, z obowiązku przeczytanej. Jakiejże wówczas sugestji ulegnie? Czy nie tej, że ruch społeczny to skutek intrygi i zaciekłości Żydów, przynajmniej, złych Żydów? Że bandytyzm a ruchy społeczne jest to to samo? I zapytajmy siebie, czy nie jest to wprowadzanie polityki—w najgorszym słowa znaczeniu—do szkoły, nie jest to obałamucenie młodocianego umysłu? Można czytać Marxa (byłoby to rzeczą tylko przedwczesną, nie gorszącą, jak mniema autorka), można poruszać, oświetlić, tak czy inaczej najrozmaitsze sprawy życia... Lecz kazać dokonywać wyboru między stronnictwami, programami, zasadami taktycznemi... czy to nie prowadzi znowu do wyjałowienia gruntu, na którym ma się rozwinąć kultura przyszłości? Oto w takim oświetleniu ukazują się w literaturze gwiazdkowej „świeżo przeżyte dni,“ i do takiego celu służyć mają.

Lecz niepodobna wprost zrozumieć, jak mogła wierzyć autorka w to, że morał jej będzie skuteczny, że oddziała w zamierzonym *przez nią* kierunku, gdy zwracając się do młodzieży, wystawia ją, jako stadko gęsi? Gdy odmówi święcie przynależnego jej prawa—odkrywania Ameryki, wynalezienia prochu? Gdy zgromi za niewdzięczność względem przełożonej, i wytłumaczy, że wychowawczynie, umiejące pozyskać sobie ufność młodej gromadki, są to

istoty niedorzeczne, lekkomyślne, zaniedbujące swe obowiązki?

I czy naprawdę przypuszczała autorka, że zniechęcanie do prób pewnej samodzielności posiada samo przez się wartość etyczną, a uznanie każdego swobodniejszego ruchu za objaw niewdzięczności i buntu jak najlepszym środkiem do ugruntowania moralnej powagi zwierzchności szkolnej? Że zwiększy szeregi pracowników jutra, gdy każe oceniać sprawy znaczenia ogólniejszego miarą sprawionej jednostce przykrości lub przyjemności? Rzecz prosta, iż w tym wypadku również chodzi o wywołaniu skruchy w stosunku do przełożonych... I wierzy, że wywoła? Rzecz nie do pojęcia...

Niekiedy możnaby zastanowić się nad szczególną a bardzo częstą antytezą między *morałem* a wątpliwą jego wartością *etyczną*... Nie inaczej się dzieje w książce p. Z. Bukowieckiej. Nauczy się z niej młodzież, że ruch ogólny młodzieży, ów pamiętny epizod „świeżo przeżytych dni“— był sprawą całkiem prywatną tej czy innej przełożonej, lub co najwyżej, tej czy innej szkoły... Że złe są i niegodziwe wystąpienia ludu pracującego, bo oto ta i jeszcze inna rodzina w skutek zawieszenia pracy znosi straszną nędzę... któraś tam z młodych dziewcząteк rwie się do jakichś zadań ogólnych, a tymczasem krzywdzi rodzinę, wyglądającą pomocy od dziecka, jest niewdzięczną względem opiekunki i t. d. Inna chce wyzwalać kobiety z jarzma, a tymczasem—już zdobyła dla siebie pole pracy i zaniedbuje je... Zawsze obowiązki jednostki, względy na rodzinę, osobisto moralne drogi są *przeciwstawione* dążeniom szerszym, obowiązkom rozleglejszym... Są to ostatecznie rzeczy wzajem wykluczające się... Oto jakiemi wartościami etycznemi chciałaby autorka wzbogacić sumienie młodzieży, zahartować ich wolę... Niedostrzega jednak, żo gdy zapragnie nawoływać do „zaczynania od okruchów“ t. j. do budowania Macierzy, oddawania się filantropijnym zabiegom i t. p., można wysunąć te same względy na postawienie *veta*... Bo i szerzenie światła, i kroczenie śladami szarytek również wymaga ofiar, więc będzie „ranić serca rodzicielskie.“ I znowu jednostka, rodzina stanie przeciw społeczeństwu. I nie dostrzegła w dalszym ciągu autorka, że każąc młodym ratować. *Helę* od złego wpływu rodziców odwołuje się do zasady, potępianej wówczas, gdy

chodziło o wzbudzenie religijnej czci względem p. Orskiej, co rok 1863 pamiętała i chowała w sercu ból: zasady, pozwalającej młodzieży myśleć, czuć i stanowić...

Książką swą pragnęła autorka wpoić w umysły młodzieży przekonanie, iż źle robią ci, co „zamiast budować, chcą burzyć“ i stanęła w sprzeczności z własną zasadą, Nie dała wartości pozytywnych, każąc coś ukochać, lecz dzieło swe oparła na negacji,

Przez wysunięcie pierwiastków polemicznych. Przez karykatury. Przez nudne i ckliwe morały, które muszą być odepchnięte przez młodzież zarówno z powodu ich formy, jak i ze względu na głęboko w nich ukryty fałsz. Przez to wreszcie, że dała rzecz zupełnie martwą...

A no, może Korczak ma słuszność, że rzeczy takie trzeba traktować humorystycznie. Jednakże... wyobrazić siebie w skórze Józi, Zosi, Stasi, dla której taka oto *Hela* jest przeznaczona? Biedne one! Ha, cóż! Dziej się wola nieba, z nią się zawsze zgadzać trzeba...

A. Drogoszewski.

Z LITERATURY.

Walery Przyborowski. Grunwald. Powieść historyczna dla młodzieży. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa.

Między tegorocznemi wydawnictwami dla młodzieży spotykamy też nazwisko powszechnie znanego pisarza Walerego Przyborowskiego. Tym razem powieść jego oparta jest na wydarzenin dziejowym: starciu się, a właściwie zmierzeniu się Krzyżaków z Polską, sił germańskich ze słowiańskiemi.

W powieści tej uwydatnia się wiele zalet zasłużonego pisarza; nie brak jednak i wad i to bardzo poważnych. Do zalet należy zaliczyć język poprawny, barwny nawet, sporo swady i żywości w pojedyńczych scenach.

Razi jednak to co nazwałabym brakiem tła historycznego, nie odczuwa się ducha epoki. Główny wątek powieści stanowią przygody chłopców, których autor, chcąc uczynić bardziej żywemi i interesującemi dla czytelnika obdarza pewną dozą dowcipu a także zewnętrznemi cechami, które przy każdej sposobności zaznacza. Pomimo tego postacie ich są blade i nie budzą sympatji wśród czytelników.

Postacie króla i W. ks. Witolda nie mają w sobie dostatecznej wyrazistości. Jeszcze pewne właściwości charakteru Jagiełły do pewnego stopnia pochwycone np. pobożność; ale bogatej indywidualności ks. Witolda niktby się nie domyślił, opierając się na tym, co autor o nim mówi. Ogólnie autor ginie w szczegółach wydarzeń swego bohatera Sławka i dlatego widocznie rzeczy ważniejsze uchodzą z pod jego uwagi.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Witoldowi synowie. Powieść historyczna, napisał J. Kruk. Nakładem M. Arcta.

Pośród powieści historycznych siłą swego talentu wyróżnia się powieść „Witoldowi synowie.“

Rozpoczyna się ona obrazem podróży ks. Witolda, który uciekając przed zemstą ks. Skirgiełły, udaje się do obozu krzyżackiego, by u niego wyjednać sobie posiłki, z któremi mógłby opanować Wilno, a następnie ogłosić się W. księciem litewskim.

Szczegóły pobytu Witolda u W. Mistrza, atmosfera jego dworu, niedowierzanie, z jakim odnoszą się Krzyżacy do ks. Witolda pochwycone świetnie. Na żądanie Mistrza ks. Witold po krótkiej walce z samym sobą, zgadza się na zostawienie swych synów jako zakładników. Witold po porozumieniu się z Jagiełłą dostaje tytuł W. ks. litewskiego, zostaje jednym z bohaterów Grunwaldu, lecz przypłaca osiągnięcie potęgi Litwy i swej sławy wiecznym sieroctwem, gdyż synowie jego zostają przez zemstę krzyżaków otruci.

Powieść „Witoldowi synowie“ napisana zajmująco; psychika ks. Witolda wybornie odczuta, jego miłość dla Litwy i ambicja bezmierna, górująca często ponad nią zarysowana śmiało. Wszystko to przyczynia się do odtworzenia w umyśle czytelnika postaci ks. Witolda, człowieka o genjalnych porywach, lecz nie pozbawionego wad. Obraz puszczy litewskiej i jej mieszkańców przywiązanych do dawnych wierzeń litewskich, odtworzony z przedziwnym wdziękiem. Czyta się z niesłychanym zajęciem i polecić ją można jako jedną z ładniejszych powieści historycznych czytelnikom między 10—12 rokiem.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Marjan Falski. Nauka czytania i pisania dla dzieci, obrazkami ozdobił Jan Rembowski; wydawnictwo imienia Tadeusza Wierzbowskiego. [1])

Nareszcie dziecko polskie doczekało się elementarza.

Tyle czasu już upłynęło od chwili, kiedy Promyk

---

[1]) Ponieważ „Nauka Czytania i Pisania“ Falskiego budzi wielkie zainteresowanie, pozwalamy sobie pomieścić i tę drugą ocenę. (*Red.*).

swoim elementarzem zapoczątkował u nas nauczanie czytania i pisania metodą głosową, tyle elementarzy „łatwych,“ „najłatwiejszych,“ wszelkich „ABC“ na podstawie tej metody napisano przez różnych niepowołanych pedagogów na utrapienie i umęczenie dzieci, tyle łez dziecięcych popłynęło i tylu nauczycieli zawód swój przeklęło, tyle razy zdawała się potwierdzać prawda zawarta w słowach przysłowiowego przekleństwa chłopskiego „bodajeś cudze dzieci uczył“ — że pojawienie się elementarza Falskiego budzi niekłamaną radość,

Autor swoim oryginalnym i świetnie ustopniowanym układem materjału, swoją metodą *wyrazową* w połączeniu z metodą analityczno-syntetyczną rozpoczyna u nas nowy, doskonalszy kierunek nauczania.

Pod względem metody i układu jestto jedyne w swoim rodzaju dzieło sztuki pedagogicznej.

Pod względem treści—jestto artystyczny poemat dziecięcy, żywy świat dziecka, żywe słowo jego.

Ilustracje zaś tworzą artystyczne album sztuki malarskiej dla dzieci.

Strona zewnętrzna — duży format, dobry papier, pismo, umiejscowienie wyrazów i zdań i wreszcie niebywale piękna okładka już same przez się stanowią całość wysoce artystyczną.

Celem uwydatnienia wyższości metody analityczno-syntetycznej, którą posługuje się autor, przytaczam pokrótce inne metody używane dotąd w różnych elementarzach stosowanych przy głosowym sposobie nauczania.

Metoda syntetyczna polega na tym, że uczniowie zapoznają się najpierw z samogłoskami i paru spółgłoskami oderwanie i później jak w czytaniu, tak w pisaniu łączą poznane litery w wyrazy, nie rozkładając nawet przy pisaniu danego wyrazu na głosy.

Stopniowo dzieci zapoznają się coraz to z nowemi literami i czytają i piszą odnośne wyrazy i zdania. Metoda ta różni się od dawnej opartej na sylabizowaniu tylko tym, że spółgłoski wymawiają się czysto „b,“ „m,“ „l,“ a nie „be,“ „em,“ „el,“ pozatym różnicy niema, dzieci są skazywane na męki podczas t. zw. *składania* liter w wyrazy; pisanie odbywa się jeszcze mozolniej i przy piśmiennym składaniu liter dzieci często opuszczają je.

Metoda analityczna polega na tym, że dzieci, zanim wezmą do ręki elementarz, uczą się pamięciowo rozkładać najpierw zdania na wyrazy, potym wyrazy na głosy i ćwiczą się w tym tak długo, dopóki biegle, bodaj najtrudniejszych wyrazów nie potrafią analizować.

Każda nowa litera drogą rozkładania wyrazów na litery jest z wyrazu wydzielaną i przez dzieci zapoznawaną. Pismo odbywa się też tą drogą—dzieci najpierw rozkładają wyrazy na głosy, a później piszą po kolei litery oznaczające odpowiednie głosy. Samo czytanie zaś już jest tylko syntezą. Ta metoda jest o wiele lepszą od poprzedniej i jest bardziej zbliżoną do najnowszej metody Falskiego.

Analityczno-syntetyczna metoda Falskiego w połączeniu z metodą *wyrazową* polega na tym, że przy pomocy słuchu i wzroku dzieci możliwie samodzielnie pod ogólnym kierownictwem nauczyciela rozkładają wyrazy na głosy i równolegle je składają najpierw pamięciowo (słuchem), a później przy pisaniu i na wzorach elementarza (wzrokiem). Ta nauka poprzedzona jest ćwiczeniami w poznawaniu wyrazów pisanych z ich *ogólnego kształtu* (metoda wyrazowa). W tym celu dzieci po odbytej pogadance o obrazkach, na których widnieje las lub lis, czytają napisy umieszczone pod temi obrazkami „las,“ „lis,“ nie znając liter. Potrzebę takiego ćwiczenia autor tak uzasadnia: „Takim poznawaniem wyrazów posługuje się każdy wprawny czytelnik. Powinno być ono rozwijane i u uczniów od pierwszych początków nauki. Czytanie wyrazów z podpisu obrazków i kilkakrotne głośne powtarzanie ich daje uczniowi możność dokładnego poznania kształtu i łączy wzrokowe poznanie ze zdolnością natychmiastowego wymówienia nazwy wyrazu.

Czytanie tekstów przyzwyczaja ucznia do poznawania wyrazów przy ruchu głowy i oczów (wzdłuż wiersza) do naturalnej intonacji, i jako trudniejsze następuje po czytaniu wyrazów z podpisu obrazków i z tabliczek.“

Największą bodaj zaletą omawianego elementarza jest wprost idealne ustopniowanie i mistrzowski rozkład materjału.

Cały elementarz podzielony jest na 12 niezatytułowanych i tylko pewnemi obrazkami oznaczonych rozdziałów. W pierwszych 8-miu rozdziałach dzieci stopniowo

zapoznają się ze wszystkimi literami; każdy rozdział podzielony jest na 3 stopnie. W rozdziale IX i X dzieci uczą się zmiękczania spółgłosek za pomocą „i“ lub kreski; w XI—poznają dwuliterowe głosy (sz, cz, rz i t. d.), wreszcie w XII — czytają tekst drukowany. We wszystkich poprzednich rozdziałach autor używał wyłącznie pisma kaligraficznego.

„W rozdziale tym (XII-ym) uczeń zaznajamia się z drukiem najpierw na wyrazach, a potym na literach, gdyż naogół wyrazy drukowane i pisane są bardziej podobne do siebie, niż pojedyncze litery. Uczeń czyta początkowo wyrazy i litery drukowane, które mało różnią się od wyrazów i liter pisanych, potym przechodzi do czytania wyrazów i liter trudniejszych. Rozdział ten stanowi tylko wstęp do czytania druku, z którym się uczeń zaznajomi z następnej książki tegoż autora.“

Ćwiczenie dzieci w czytaniu pisma ręcznego i w pisaniu podług wzorów tego pisma ma jeszcze tę dobrą stronę, że dzieci drogą pamięci wzrokowej łatwo nauczają się pisać prawidłowo i bez błędów.

Dzieci przystępują do czytania odrazu całych wyrazów naturalnie łatwych. Rozkładając wyrazy na głosy i równolegle składając je, dzieci najpierw czytają—As (nazwa psa), osa, osy—potym—Ala, las, lasy, lis, lisy—następnie—to lis, to są lisy i t. d. i równolegle piszą najpierw litery, później odnośne wyrazy.

Z biegiem czasu, gdy dzieci poznają więcej liter— wyrazy, zdania, a nawet krótkie czytanki są bardziej urozmaicone, dla dzieci niezwykle zajmujące i zawsze łatwe.

Wyrazy, zdania i czytanki, t. j. cała treść książki jest żywą i piękną mową dziecka. Elementarz ten dałem do oglądania małym dzieciom nieumiejącym czytać.

Dzieci, pokazując na obrazki, same mówiły: „Proszę pana, *tu są osy i tu są osy*, lub „*tu jest mak, a tu pole*,“ „*tu jest dom, a tu dym*,“ „*wilki idą do lasu*,“ *sowa karmi sówki*,“ *tu jest koza, a tu łąka*“ i t. d. i te właśnie a nie inne zdania są napisane w książce. Dalej pod ślicznym obrazkiem znajdujemy dziecinną czytankę: „Tu jest łąka, na łące są kozy, kozy idą łąką, za łąką jest las, koło lasu jest woda, kozy idą do wody, z lasu idą Janek i Ala, Janek i Ala idą do kóz—me, me—woła koza.“ Jeszcze dalej czytamy taką czytankę również pięknie ilu-

strowaną: „Janek, Mania, Zosia i Ala bawią się w lisa. Janek jest lisem, lis łapie kury. Ala i Zosia to kury, Mania to stara kura. Mania broni kury od lisa. Mania woła do lisa — tu są kury, moje kury — kury za mną stoją — lisa się nie boją—a tu Janek łap za Zosię a już Zosia jest lisem, a Janek kurą.“ Albo do odnośnej artystycznie pięknej ilustracji czytamy taki wierszyk:

Idą gąski, idą białe do domu,
Gubią pióra, gubią białe po polu,
Idą gąski, idą białe po lesie,
A te pióra, białe pióra wiatr niesie.

Jeszcze przykład: Kolorowany obrazek. Widzimy na nim pochylony od wiatru las, samotny domek, deszcz ukośnie siekący. Pod obrazkiem czytanka: „Deszcz pada, za oknem jest szaro, las szumi od wiatru. Janek i Ala są w domu; Ala czyta, a Janek pisze. Janek kończy już list, a deszcz jeszcze pada i pada.“

Czytanki te są cudną poezją dziecięcą, bo przemawiają do ich poczucia piękna, a nawet nastroju, kształcą wyobraźnię i jednocześnie są odtworzeniem świata dziecięcego.

O ilustracjach wystarczy powiedzieć, że malował je znany artysta-malarz Jan Rembowski, żeby mieć pojęcie o ich piękności. W książce znajdujemy 81 obrazków, z tych 44 kolorowane. Na okładce widzimy dwie główki dziecięce o szlachetnych, pięknych twarzach i myślących oczach. O tym jednym obrazku można napisać cały poemat. Szczegółowo o ilustracjach nie będę pisał—pozostawiam to innym, bardziej powołanym sprawozdawcom.

Pionowe pismo czyni zadość najnowszym wymaganiom metodyki kaligrafji i hygjeny wzroku.

Na zakończenie nie mogę pominąć milczeniem przypuszczenia, jakie nasuwa się mi po bliższym zapoznaniu się z tym elementarzem. Zdaje mi się, że autor miał głównie na celu napisanie przedewszystkim dzieła sztuki pedagogicznej i nie liczył się z warunkami gromadnego nauczania w naszych przeludnionych szkołach. W paru miejscach swoich „Wskazówek dla nauczyciela“ radzi dłonią zasłaniać i odsłaniać pewne litery; we wskazówkach tych mówi zawsze o „uczniu,“ nie o „uczniach“ i nic nie wspo-

mina o ruchomym abecadle, bez którego w zbiorowym nauczaniu obyć się niepodobna. Przytym cena, coprawda bardzo kosztownego wydawnictwa, wskazuje, że elementarz ten może być używany tylko przez dzieci zamożne, mogące uczyć się nie w szkole, lecz w domu. Autor stanowczo za dużo czasu przeznacza na przestudjowanie tego elementarza, bo ewentualnie aż cały rok szkolny, gdy tymczasem przy najbardziej gruntownym i powolnym nauczaniu można cały materjał wyczerpać w ciągu półrocza.

W każdym razie p. Falski swoim elementarzem zrobił olbrzymi krok naprzód w sprawie nauczania początkowego. Posiadając dobry wzór możemy mieć nadzieję, że z czasem przepełniona nasza szkoła ludowa też się doczeka swego elementarza.

Zygmunt Nowicki,
Raków. nauczyciel.

Dla siebie i dla szkoły. Pamiętnik wydany staraniem pierwszych abiurtjentów Szkoły handlowej miejskiej w Kielcach. Warszawa 1909.

Olbrzymia księga obejmująca blisko 600 stron druku wymagałaby niezmiernie pracowitego i dokładnego rozbioru, gdybyśmy ją mieli oceniać w ten sam sposób i z tego punktu widzenia co inne dzieła zjawiające się na półkach księgarskich. Co więcej, pracy tej nie mogłaby dokonać jedna osoba ze względu na różnorodność zawartego w niej materjału. Jest tu bowiem i krótka historja szkoły wraz z dokładnemi wykazami liczbowemi ruchu uczniów, i plany nauk wszystkich klas, sprawozdanie z wycieczek szkolnych i wieczorów literacko muzycznych, cała literatura uczniowska obejmująca utwory poezji i prozy, referaty literackie i naukowe kółek samokształcenia, krótkie biografje maturzystów, wreszcie dokładne sprawozdanie z ostatniego uroczystego aktu oraz wieczoru pożegnalnego.

Wszystko to dla tych i owych względów może budzić zainteresowanie nawet takich czytelników, których bezpośrednio z daną szkołą nic nie wiązało, a będzie przedstawiało i wartość objektywną po wielu latach jako dokument do dziejów naszej kultury, pełny i wyczerpujący obraz małego wykrawka z życia szkolnego w Królestwie Polskim w epoce, która zawsze pozostanie w pamięci po

koleń jako moment niezwykły, wyjątkowy, moment, który się w tych samych warunkach nie powtórzy—u nas, a któremu podobnego darmobyśmy w dziejach innych społeczeństw szukali.

Jeżeli dla tych, co zakładali szkołę kielecką, co dla niej pracowali lub w niej się kształcili, dana książka będzie cenną pamiątką osobistą, to posiada ona znaczenie pamiątkowe i dla całego naszego społeczeństwa, jako obraz zgodnych jego wysiłków i zabiegów, jego samodzielnej inicjatywy w dziedzinie wychowania uwieńczonej rezultatem tak zachęcającym, że może w wysokim stopniu przyczynić się do wzmocnienia jego wiary we własne siły twórcze.

Życzyćby należało aby za przykładem szkoły kieleckiej poszły inne, by piśmiennictwo nasze zbogaciło się całym szeregiem podobnych wyczerpujących monografji pamiątkowych, choćby nawet treść ich nie dawała tak pochlebnego i pocieszającego obrazu jak pamiętnik szkoły kieleckiej.

Położenie prywatnej szkoły polskiej z roku na rok staje się gorszym; ząb czasu — posiadającego w obecnym znaczeniu bardzo ostre zęby, wciąż nowe wyżera szczerby w pierwotnym systemie, w metodach kształcenia i wychowywania, w harmonijnym całokształtcie życia szkolnego. Trudno marzyć, aby posiew polskiej myśli pedagogicznej zdążył się rozwinąć hojnie i dojrzeć spokojnie, zanim go zwarzą mroźne podmuchy reakcji. Może niebawem jedyną pozostałością z doby wielkich nadziei i odważnych zapoczątkowań pozostaną takie księgi wspomnień i nieliczne lecz dzielne gromadki tych, co zdążyli pod osłoną szkół takich jak kielecka wyrosnąć, zmężnieć duchowo, ukształtować, a nietylko zbogacić swe młodzieńcze umysły.

Może to dobrze, że nawet listę ich nazwisk podaje nam książka pamiątkowa. Będziemy ich szukali na różnych polach pracy, będziemy oczekiwali ich zjazdu zapowiedzianego w 1916 roku, ażeby z zainteresowaniem śledzić, co oni ze siebie uczynią, gdy nas tak dokładnie poinformowano, co z nich uczyniła szkoła.

Gdybyśmy żyli w innych, w normalnych warunkach nasuwałby się wobec całego wydawnictwa jeden zarzut. Czy nie zawcześnie na monografję szkoły po jej 6-cio letnim istnieniu? Czy nie należałoby czekać jakiegoś jubileuszu? Czy nie zawcześnie ukazują się w druku prace mło-

dzieńców, którzy jeszcze nie mogą mieć nic własnego do powiedzenia? Wszystkie te zarzuty upadają wobec poprzednio zaznaczonych okoliczności. Jubileusz! któraż z obecnych szkół naszych dożyje swego dwudziestopięciolecia?! A młodzież owa, co szkołę kielecką opuszczała tak pełna wiary w siebie i nadziei w przyszłość, czyż ona nie będzie musiała być uzbrojona w potrójną energję i poczwórną wytrwałość, aby zwycięsko borykać się z losem mając od początku przeciw sobie i pęd wichru i pęd wody? To co nastąpi, będzie tylko jakimś ułamkiem rezultatów możliwych do osiągnięcia w warunkach nie już przyjaznych, ale tylko normalnie znanych.

Sam fakt wydania książki „*Dla siebie i dla szkoły*“ staraniem i inicjatywą uczniów jest niebywale pocieszającym objawem. Świadczy on o przywiązaniu młodzieży do uczelni, z której wiedzę czerpała i o świadomości, że lata w niej spędzone były okresem szczęścia a będą błogim wspomnieniem w przyszłości. Nie utrwala się pamięci wspomnień dręczących i nienawistnych. Młodzież, która swą szkołę w ten sposób uczcić i upamiętnić usiłuje, — miała szczęśliwe szkolne lata? Zresztą nie pozwala ona o tym wątpić; stwierdza to na każdej kartce szkolnego pamiętnika.

Szkoła kielecka — sądząc z monografji, którą mamy pod ręką, stała się tym, do czego każda dążyć winna, żywym, harmonijnym zespołem, organiczną całością, małym światem nie odciętym od szerokiego świata rzeczywistości, lecz stanowiącym jego tętniącą własnym życiem komórkę. Miasto i okolica otaczają ją serdeczuą pieczą i sympatją; dumne są z niej i czynnie w jej rozwoju współdziałają. Między nauczycielami a uczniami wytwarza się przyjazny rodzinny stosunek; wszyscy uczący się i nauczający zarówno—czują, że byt, rozwój, wartość dzisiejsza i jutrzejsza szkoły w pewnej cząstce od każdego z nich zawisła, że ona jest ich wspólnym dziełem. Jestto jakoby wielkie ognisko rodzinne, gdzie każdy czuje się u siebie, a w które każdy wnosi jakąś własną iskierkę światła i ciepła.

Nauka jest tam nie twardym obowiązkiem, nie nieuchronną koniecznością, lecz umiłowanym celem wszystkich. Mówią o tym owe kółka samokształcenia i wykonane w nich prace świadczące o poważnych dążeniach młodzieży, o jej samodzielnych próbach i wysiłkach uwień-

czonych zresztą bardzo pokaźnemi rezultatami. Kółka samokształcenia mają tę nieocenioną dla wychowania wartość, że pozwalają na rozwijanie indywidualnych uzdolnień i zamiłowań poza programem obowiązującym, który bądź co bądź zawsze tylko przeciętną wszechstronność uwzględniać może. Dzięki im, w pamiętniku szkoły kieleckiej znalazły się samodzielne studja uczniów, którzy badali cząstkę okolicy pod względem paleontologicznym lub archeologicznym i zamieścili w książce fotografje swych bogatych i ciekawych kolekcji. Uczyli się zatym czerpać wiedzę bezpośrednio ze źródła. O ileż to lepsze przygotowanie do studjów uniwersyteckich niż odkuwanie kursów na egzaminie dojrzałości! O ileż głębsze zrozumienie nauki, wnikanie w jej metody i drogi rozwoju wytwarza się w umysłach, zaprawionych do takiej pracy, niż te, z jakim spotykaliśmy się dawniej, ubieganie się za „ostatnim słowem“ nauki, pojmowanym zawsze jako jej ostatni dogmat.

Samo się przez się rozumie, że objektywna wartość tych prac, zarówno jak objektywna wartość zawartych w książce utworów beletrystycznych lub studjów literackich posiada tutaj znaczenie drugorzędne i tylko dla specjalnych celów możnaby ją brać pod uwagę.

Ani z punktu widzenia potrzeb i dążeń społeczeństwa, ani też dla oceny wartości jednostek nie jest rzeczą ważną lub pożądaną, by literaturę lub piśmiennictwo naukowe tworzyli 18 i 19 letni chłopcy, by talenty poetyckie lub genjusze naukowe w wiośnie życia dojrzewały i wydawały owoce. To też wprost dziecinnym wydaje mi się zarzut, że książka „*Dla siebie i dla szkoły*“ nie wnosi żadnych nowych myśli i prądów do naszego piśmiennictwa. Toż to nie są jeszcze autorowie, toż to nie są uczeni,— to są uczniowie, jednostki, od których w ubiegłym okresie nikt nigdy nie wymagał więcej niż wypracowań na piątkę i corocznych promocji na zasadzie poprawnych odpowiedzi. Czyż nie dość duży postęp, gdy nie czekając na *wyrwanie* i nie poprzestając na *wydawaniu*, ta młodzież pyta, szuka, próbuje, dąży—sama sobie zadaje pracę i same jej rezultaty sprawdza i ocenia? Wiedzą pedagogowie, o ile więcej jest mądrości w dobrym pytaniu niż w dobrej odpowiedzi. Mamy tedy wszelkie prawo oczekiwać, że młodzież, która dała tyle „*Dla siebie i dla szkoły*“ w przyszłości da jeszcze coś i *dla kraju*.

I. Moszczeńska.

Dr. M. Gruber. Mädchenerziehung und Rassenhygiene. Monachium 1910.

Dr. M. Gruber profcsor uniwersytetu w Monachjum wydał pod powyższym tytułem książkę, w której dowodzi, że kobiety powinny być hodowane i wychowywane tylko z myślą o ich powołaniu na matki przyszłych pokoleń. A przygotowanie do tej roli ogranicza się według Grubera do zapewnienia fizycznego zdrowia kobiecie i słodyczy charakteru. Studja wszelkie podkopują zdrowie dziewcząt, a „uczoność“ jest im zupełnie niepotrzebną do spełnienia ich przyrodzonych obowiązków. Jedno tylko ustępstwo na rzecz konieczności ekonomicznej, która zmusza kobiety do pracy zarobkowej czyni autor, mianowicie zgadza się by kobiety otrzymywały takie wykształcenie, któreby pozwoliło tym, które za mąż nie wyjdą pracować w zawodach „odpowiadających naturze kobiecej.“

Książka Grubera, w której nie brak ani powoływania się na „dowiedzioną“ niemożność kobiet dorównania mężczyźnie na polu pracy umysłowej, ani wskazywania na karłowacenie pokoleń, wskutek pracy zawodowej kobiety— jest dowodem, jak trudno pozbyć się pojęć urabianych w ciągu stuleci, jak trudno o syntezę i zachowanie miary w sądach o zasadniczych problematach życiowych.

Wszystkim twierdzeniom Grubera przeczy zarówno teorja, jak i praktyka. Pokolenie karłowacieje, lecz nie z powodu pracy zawodowej kobiety i wskutek przeciążenia jej przez naukę, pokolenia karłowacieją wskutek nienormalnych warunków życia zarówno kobiety jak i mężczyzny, a przeciążone w wieku rozwojowym są zarówno dziewczęta jak chłopcy, wskutek wadliwej organizacji szkół i złych metod nauczania.

Jeżeliby nawet warunki ekonomiczne pozwoliły na zwolnienie kobiet zamężnych od pracy zarobkowej, to i tak wykształcenie kobiety byłoby koniecznym, zarówno ze względu na te, które za mąż nie wyjdą, jak i na to, że dla spełnienia w pełni obowiązków matki nie wystarcza tylko zdrowie fizyczne, boć ono tylko pozwoli urodzić zdrowe dziecko, lecz wychować je i zrobić z niego człowieka może tylko wykształcona i rozwinięta wszechstronnie kobieta.

A. Szczepaniakowa.

Ludwik Gletman. Wielka wojna w 500 letnią rocznicę Grunwaldu. Szkic historyczny.

500 letnią rocznicę Grunwaldu uczczono opracowaniem monografji, odnoszących się do tego wydarzenia.

Do bardzo udatnych i odpowiednich dla młodzieży należy „Wielka wojna.“ Autor daje wyczerpującą historję Prusaków, ich wierzeń, kultury, ich stosunków gospodarczo-społecznych. Na tym tle zarysowuje rolę Krzyżaków, ich krętactwa i politykę względem Polski i Litwy dla której jedynym ze środków ratunku przed zagrażającą potęgą Krzyzaków było połączenie się z Polską. Bitwa pod Grunwaldem, której autor daje bardzo dokładny obraz opierając się na dokumentach historycznych miała roztrzygnąć o panowaniu Polaków nad ziemią pruską.

Ostatni rozdział poświęca autor stosunkowi Krzyżaków do ziem pruskich, usiłowania ich aby wydostać się z pod panowania Krzyżaków, wreszcie długa wojna z Krzyżakami i ostateczny upadek zakonu. Szkic ten napisany barwnie, interesująco. Ilustracje bardzo starannie dopełniają całości bardzo udatnej.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Wacław Nałkowski. Krajoznawstwo i jego stosunek do gieografji (odbitka z „Ziemi.)“

Dążność do poznania własnego kraju wcale nie jest u nas tak świeżą, jak się to powszechnie przypuszcza. Pierwsze początki dałyby się odszukać za czasów Komisji Edukacyjnej; z tradycji rodzinnej wiem, że w latach 1820—1830 starsza młodzież szkoły wojewódzkiej w Płocku razem z nauczycielami pieszo i drabiniastemi wozami wędrowała po kraju, zwiedzając gospodarstwa wzorowe i zabytki kraju; później pojedyncze jednostki uczuwały potrzebę bezpośredniego poznania kraju i ludu, z czego piśmiennictwo zyskało między innemi prace Woycickiego i nadewszystko Kolberga, do tych też czasów odnosi się album widoków Napoleona Ordy. Przed pięćdziesięciu przeszło laty istniał pewien ruch może pokrewny z tym, który w piętnaście lat później zyskał rozgłos jako „zejście do ludu,“ ale wypadki w latach 1863 — 64 utrudniły wszelkie próby w tym kierunku. Młodzież kończąca szkoły śre-

dnie zawsza uczuwała potrzebę bądź zobaczenia słynnych miejscowości (Ojców, Chęciny, Łysa Góra, Sandomierz), bądź też poznania kraju bez względu na to, czy jest ładnym, czy nie. Coraz nowe koleje skrócały czas potrzebny do przebycia, a szczególniej ukończenie przed ćwierćwiekiem szlaku Dęblińsko-Dąbrowskiego zbliżyło Warszawę ze słynnemi miejscowościami wyżyny Małopolskiej; odgłosy ruchu turystycznego po własnym kraju, tak potężnego na zachodzie Europy, działały zachęcająco, to też stopniowy a ciągły rozrost doprowadził do tego, że że przed dziesięciu laty szkoły prywatne uznały tę dążność za wielce pożyteczną. O miedzę od nas pod Karpatami ruch ten jest dawniejszy i głębszy— szkoły ludowe odbywają wycieczki naśladując Szwajcarję (piękny obrazek Żeromskiągo „Na pokładzie“), tylko że niezamożność ludności nie pozwala robić tych wycieczek częstemi, ale że one kształcą wielostronnie, o tym dzisiaj mogłyby wątpić chyba mamuty pedagogiczne.

Poznanie własnego kraju zaznajamia ze zjawiskami gieograficznemi i zachęca do zajęcia się gieografją — dawała się odczuwać potrzeba organu. Pierwsze cenne próby czasopism redagowanych przez Wacława Jezierskiego (Naokoło świata 1902 r. i Przyroda 1904 i 5) utorowały drogę, to też po paru latach przerwy potrzeba organu stawała się większa, usunięto artykuły czysto przyrodnicze, położono nacisk na rzeczy swojskie i w r. 1910 mamy przed sobą „Ziemię“ organ tow. krajoznawczego.

Rozbudzony ruch wymagał teoretycznego rzutu oka na zakres pracy i należało posegregować pojęcia, to też zaraz w początku (№ № 2 i 3) „Ziemia“ zamieściła w tej sprawie głos W. Nałkowskiego — „z wieku mu i urzędu ten zaszczyt należy“ — on bowiem swoją pracą trzydziestoletnią stał się ojcem duchowym wszystkich, którzy u nas zajmują się gieografją stale lub dorywczo.

Autor z naciskiem przestrzega, aby gieografji szczegółowej nie utożsamiać z krajoznawstwem, o poplątanie bowiem nietrudno skutkiem dawnego przyzwyczajenia do gieografji wyłącznie opisowej w szkołach, gdzie pomijano wszelki pierwiastek rozumowy, a do wiadomości rzeczywiście gieograficznych dołączono balast danych, które nawet do krajoznawstwa nie należały, Gieografję ogólną, która rozpatruje zjawiska ziemskie podług kategorji, na-

leży odróżniać od gieografji szczegółowej, która te zjawiska rozpatruje w zestawieniu przestrzennym; krajoznawstwo zaś—jak to autor następnie wyczerpująco uzasadnia—jest zbiorem wiadomości dotyczących kraju, wiadomości niekoniecznie gieograficznych.

W ten sposób zamiast pojęcia krajoznawstwa (niektórzy autorowie niemieccy ku poplątaniu pojęć wprowadzili wyraz Länderkunde) mamy wyodrębnione pojęcie gieografji szczegółowej i krajoznawstwa, nie mówiąc o gieografji malowniczej, która powinna harmonijnie uzupełniać obraz naukowy dany przez gieografję szczegółową.

Zdaniem autora, gieografję szczegółową każdego kraju powinien pisać jeden autor, bo w ten tylko sposób daje się utrzymać jedność i jednolitość opracowania szczegółów. Inaczej w krajoznawstwie—tam poszczególne kategorje mogą i powinny być opracowane przez specjalistów, a ponieważ można niektóre działy polecać ludziom inteligientnym, chociaż niezawodowcom, przeto praca na polu krajoznawstwa może być doskonałą szkołą badań dla młodzieży.

„Gieografja staje się coraz bardziej z nauki empirycznej nauką spekulacyjną, filozoficzną; coraz ostrzej wyróżnicowywa się od empirycznego krajoznawstwa.“ Pomimo rozrostu specjalizacji „gieograf nie zniknie; jako obejmujący całość on zajmie miejsce organizatora tej pracy, a po jej ukończeniu będzie miał obowiązek zsyntetyzowania jej, zużytkowania odpowiednio dla celów całości.“

W końcu autor dochodzi do określenia krajoznawstwa, które jest „zbiorem wszelkich możliwych faktów napotykanych w danym kraju.“ Co do uwagi autora, że krajoznawstwo nie powinno być przedmiotem nauczania, to należałoby to twierdzenie rozwinąć szczegółowiej. Godząc się zasadniczo, że zbiór wiadomości niezwiązanych nicią zależności wewnętrznej nie może być przedmiotem nauczania szkolnego, musimy przyznać, że niektóre części składowe, np. histerja kultury danego kraju, jako przedmiot wysoce kształcący, powinien być przedmiotem szkolnym—obojętną tylko jest rzeczą, pod jakim tytułem to będzie uskutecznione: historji powszechnej, dziejów sztuki. czy też wycieczek po kraju.

Antoni Sujkowski.

Z czasopism.

Braki i potrzeby szkoły naszej zajmują gorąco umysły pedagogów, to też w prasie polskiej pedagogicznej spotykamy się często z artykułami krytykującemi zarówno dydaktyczną, jak i wychowawczą stronę naszego szkolnictwa. Prąd krytyczny daje nam gwarancję postępu, to też z otuchą w sercu zaznaczyć chcemy dwa artykuły tej treści, jeden dotyczący szkół galicyjskich pióra p. Jędrzejewskiego w „Muzeum“ (październik 1910), drugi naszych p. Stefanowskiej (w Wychowaniu w domu i szkole).

Pomimo różnice warunków politycznych, w jakich znajdują się szkoły galicyjskie i nasze zarzuty obojga pedagogów są prawie identyczne, stąd zdaje się możnaby wysnuć wniosek, że wady tych szkół więcej bodaj w nas samych niż w warunkach zewnętrznych leżą,

Zarzuty p. Jędrzejewskiego w artykule „Szkoła, a wychowanie” dają się sprowadzić do tego: 1) przepełnienie klas, a co zatym idzie niemożliwość indywidualizowania i oddziaływania wychowawczego; 2) przeciążenie programów szkolnych i hołdowanie zasadzie „byle dużo;“ 3) brak odpowiednio wykwalifikowanych wychowawców; 4) obniżanie przez rodzinę etycznego stosunku młodzieży do szkoły w imię zdobycia patentu; 5) małe zwracanie uwagi na stronę wychowawczą oddziaływania nauczycieli na młodzież.

Wywody swe p. Jędrzejewski streszcza w następujący sposób: „Należałoby materjał naukowy zredukować do możliwie szczupłych granic, ale w tym mniejszym zakresie nie tylko nie obniżać wymagań, lecz owszem je podwyższyć, żądać pracy rzetelnej i sumiennej, dbać przedewszystkim o prawdomówność i uczciwość młodzieży, a wszelkie objawy nieuczciwości tępić jaknajbezwzględniej.“ Dla umożliwienia tych założeń p. Jędrzejewski uważa za stosowne uzupełnienie studjów uniwersyteckich przez katedry pedagogji, któraby dostarczała szkołom naszym nie tylko wykształconych nauczycieli, lecz i odpowiednich wychowawców.

Bardzo zbliżone wnioski wysnuwa ze swego artykułu „Ogólne wady szkoły średniej“ p. Stefanowska, która zarzuty przeciw szkole ujęła w dwa zasadnicze punkty: 1) wadliwość programu i 2) błędne metody nauczania. Bar-

dziej radykalnie niż p. Jędrzejewski stawiając kwestję p. Stefanowska wykazuje, że wszechwładne panowanie programu, przy równoczesnym przepełnieniu klas jest psychologicznym i pedagogicznym nonsensem, uniemożliwiającym jakie bądź uwzględnienie typu iniellektualnego i indywidualizowanie ucznia; że bierne metody nauczania wywołują niechęć i przeciążenie u dzieci, wreszcie autorka dochodzi do wniosku, że należy dzisiejszą szkołę średnią zburzyć, jak gmach stary, nie dający się już naprawić, a na jej miejsce postawić szkołę przyszłości. Nie należy natomiast, jak to dotychczas czynimy, zadowalać się „lilipuciemi“ poprawkami, które z natury rzeczy nie mogą zasadniczo zmienić charakteru szkoły.” Zgadzamy się najzupełniej na ten postulat, lecz jakże go pogodzić z okólnikami ministerjum oświaty?

A. Szczepaniakowa.

KRONIKA.

Ś. P.

Tomasz Milatycki.

Dnia 11-go grudnia 1910 roku zmarł w Warszawie jeden z długoletnich pracowników na polu pedagogicznym i członek Polskiego Związku Nauczycielskiego **Tomasz Milatycki**.

Urodzony 21-go grudnia 1839 roku starego stylu nauki pobierał na uniwersytetach w Kijowie i Odesie, gdzie studjował matematykę, przyrodę i prawo. Poświęciwszy się zawodowi nauczycielskiemu ś. p. Tomasz Milatycki osiadł na stałe w Odesie, gdzie w ciągu przeszło trzydziestoletniej pracy pedagogicznej zyskał uznanie i szacunek wśród licznych uczni i uczenic, kolegów i przyjaciół. Zmęczony warunkami, jakie powstały w ostatnich latach w szkołach odeskich, przeniósł się na schyłku dni do Warszawy i tu jako członek Związku Nauczycielskiego, przyjmował żywy udział w posiedzeniach sekcji matematyczno-przyrodniczej. Zmarły zawsze chętnie poświęcał się pracy społecznej, z tego powodu był członkiem wielu stowarzyszeń kulturalnych, a także jednym z członków założycieli Domu Polskiego w Odesie. Cenny zbiór książek ś. p. Tomasz Milatycki przekazał bibljotece przy

Związku Nauczycielskim i bibljotece publicznej. Znany był jako człowiek prawy; kolonja polska w Odesie i nauczycielstwo polskie straciły w Nim wyraziciela jasnych poglądów życia.

Cześć jego pamięci!

A) Miejscowa.

Inspektor Szkół m. Warszawy rozesłał w tych czasach do szkół prywatnych cyrkularz następującej treści:

„Uzupełniając rozporządzenie moje, zamieszczone w cyrkularzu z dnia 21 kwietnia (st. st.) r. b., zawiadamiam Sz. P., że minimalna liczba wypracowań w języka rosyjskim powinna być następująca:

1) W klasie wstępnej tygodniowo 2 klas. ćwicz.

2) W klasach I, II i III tygodniowo 1 klas. ćwicz.

3) W klasie IV wypracowanie klasowe 2 razy na miesiąc.

4) W klasach V, VI i VII kwartalnie 3 ćwicz. z których 1 klasowe, a 2 domowe, ogółem nie mniej 12 rocznię (4 klas. i 8 dom.).

Jeżeli pozwala czas i liczba uczących się, to pożądanym jest odrabianie większej liczby tych ćwiczeń według uznania wykładającego.

Z matematyki — we wstępnej, I i II kl. niemniej niż 4 na kwartał t. j. 16 rocznie; w 3 i 4 kl. niemniej niż 2 kwartalnie (8 rocznie); w V, VI i VII przynajmniej 1 z każdego działu matematyki kwartalnie.

Z języków francuskiego i niemieckiego niemniej niż 2 kwartalnie w każdej klasie.

Z języka polskiego—ilość wypracowań polskich, ma być taka sama, jak i rosyjskich.

Co się tyczy charakteru wypracowań zarówno rosyjskich, jak i z innych przedmiotów polecam nie uchylać się od wskazówek danych względem tego w programach gimnazjów M. O. L. Oprócz tego, uważam za stosowne pro-

sić Sz. P. w celu racjonalnego postawienia ćwiczeń piśmiennych, o zaprowadzeniu książki, odpowiednio przez P. ponumerowanej, do której obowiązani nauczyciele i nauczycielki zapisywać tematy z języków, a w dwuch wyższych klasach (VI i VII) i z matematyki, zaznaczając powyższe dane, o ile możliwe podług załączonej formy:

Nr porządkowy	Data wypracowania (kiedy zadano	Przedmiot rok. szk. i klasa	Klasowe lub domowe	Data zwrotu poprawionych ćwiczeń	Uwagi

Stopnie z wypracowań powinny być dokładnie zapisywane przez nauczycieli i nauczycielki do dziennika klasowego z oznaczeniem Nr wypracowania.

Spis szkół.

Ministerjum spraw wewnętrznych nadesłało do Magistratu okólnik o mającym się odbyć w d. 31 stycznia r. p. spisie jednodniowym szkół początkowych w całym państwie.

O d m o w a.

Wobec spodziewanego samorządu ministerjum nie zgodziło się na proponowane przez magistrat powiększenie zapomogi dla nauczycieli szkół początkowych miejskich, oraz na podwyższenie pensji nauczycielom i nauczycielkom tych szkół.

Nowe towarzystwa.

Komisja gubernjalna do Spraw Towarzystw i Związków zalegalizowała ostatnio następujące towarzystwa: Wzajemnej pomocy b. wychowańców szkół kaliskich; towarzystwo pomocy dla niezamożnych uczenic kursów handlowych i VIII-mio klasowej szkoły żeńskiej p. Raczkowskiej i dwa żydowskie towarzystwa dobroczynne pomocy dla dzieci.

Pogadanki dla więźniów.

Adwokat przysięgły Mikołaj Korenfeld uzyskał pozwolenie na urządzanie pogadanek dla więźniów małoletnich. Dotychczas p. Korenfeld wygłosił trzy takie pogadanki.

Nowa uczelnia.

Grono mieszkańców Wielunia i obywateli ziemskich z jego okolic uzyskało od ministerjum przemysłu i handlu pozwolenie na otwarcie w Wieluniu 7-mio klasowej szkoły handlowej.

Nowa szkoła techniczna.

P. Dal-Trozzo otrzymał od ministerjum przemysłu i handlu pozwolenie na otwarcie nowej uczelni przemysłowo-technicznej. Wykłady odbywać się będą po polsku, kurs bowiem trwać będzie lat 6 i kształcić budowniczych, techników, gieometrów, majstrów fabrycznych i t. d.

Szkolnictwo polskie w Łodzi.

W dniu 17 b. m. odbyło się w Łodzi ogólne zebranie Tow. „Uczelnia."

Ze sprawozdania z działalności Tow., która polega na dostarczaniu moralnej i materjalnej pomocy gimnazjum polskiemu, dowiedziano się, że p. Edward Hejman wzniósł własnym kosztem i ofiarował dla gimnazjum polskiego wspaniały gmach trzypiętrowy przy ulicy Nowocegielnianej Nr 7. Zgodnie z życzeniem ofiarodawcy, nazwisko jego dotychczas nie było ujawnione. Należy się spodziewać, że obywatelski czyn p. Hejmana znajdzie naśladowców.

Ubiegły rok szkolny był dosyć pomyślny dla „Uczelni" i gimnazjum. Wpływy stanowiły 43,654 rb. 14 kop., a wydatkowano 32,426 rb. 18 kop; pozostało więc 11,227 rb. 96 kop. Członków rzeczywistych liczy Tow. 248, popierających—72. Uczniów uczęszcza do gimnazjum 351, a personel pedagogiczny składa się z 19 osób. W r. b. szkolnym otwarto ósmą klasę, do której chodzi ośmiu uczniów. W celu ułatwienia im wstępu do uniwersytetów i politechnik zagranicznych, zarząd „Uczelni" porozumiewa się w tej sprawie z ministerjami oświaty w kilku pań-

stwach. W roku sprawozdawczym jeden uczeń kosztował „Uczelnię“ średnio 92 rb. 10 kop., a płacił 84 rb. 50 kop., czyli Tow. dopłacało do niego 7 rb. 60 kop.

Sprawozdanie zebranie ogólne przyjęło oraz uchwaliło budżet na r. b., według którego dochód jest przewidywany w sumie 32,000 rb., a wydatki w sumie 32,178 rubli.

Stan szkolnictwa w Europie.

Pewien szwedzki statystyk obliczył, że Europa posiada 365,452 szkół, 1,050,634 nauczycieli i 41,282,691 uczniów. Na szkoły ludowe Europa wydaje 2 miljardy koron. Z tej sumy przypada na Anglję czwarta część, na Niemcz—trzecia, na Austrję — dziesiąta, na Rosję zaś — dwudziesta. Najwięcej analfabetów posiada Rumunja (75%), następnie Rosja (62%), Austro-Węgry (50%). Niemcy na 400 osób mają tylko pięciu analfabetów, Szwecja zaś tylko jednego.

Z Rosji.

Okólnik.

Minister oświaty Kasso polecił specjalnym okólnikiem kuratorom okręgów naukowych, by dostarczyli mu szczegółowych danych o działalności komitetów rodzicielskich przy średnich zakładach naukowych.

Przegląd prasy pedagogicznej. [1]

Wychowanie w domu i szkole. J. Rzętkowska. Posłuszeństwo i karność w wychowaniu domowym. *M. Sadzewiczowa.* Zabawy dziecięce. *A. Grudzińska.* Wyobraźnia twórcza u dzieci. *E. Węsławska.* Dziecko w stosunku do religji. *L. Z.* Z dydaktyki matematycznej. *Recenzje. Z wydawnictw gwiazdkowych. Z literatury obcej. Luźne kartki. Przegląd czasopism. Z ruchu zagranicznego.* Kronika. Bibljografja.

Przewodnik oświatowy (październik).

Ś. p. Marja Konopnicka. Szkoła T. S. L. w Czechowicach p. *T. Łopuszańskiego.* Uwagi o zakładaniu i prowadzeniu miejskich czytelń T. S. L. *O. Kopeckiej.* Gimnazjum realne im. Juljusza Słowackiego. *St. Warcholika* Z działalności Macierzy Śląskiej w r. 1909. Nowy rodzaj Zjazdów *S. R.* Nowy elementarz polski Marjana Falskiego. Kronika.

Вѣстникъ Воспитанія (Ноябрь). Льву Николаевичу Толстому вѣчная память. Н. И. Пироговъ, какъ педагогъ и психологъ *И. Соловьева.* Атавизмъ и вырожденіе. *И. Оршанскаго.* Юноша, педагогика и психологія его возрасти. *Л. Сѣдова.* Педагогическая патологія. *Е. Лозинскаго.* Къ вопросу объ естественноисторическомъ образованіи въ среднихъ школахъ. *Макса Ферворна.* Къ вопросу о постановкѣ литера-

---

[1] Czasopisma te znaleźć można w Bibljotece publicznej, Rysia Nr. 1.

турныхъ бесѣдъ. *А. Альферва.* О правахъ ребенка. *П. Берлина.* Гимнастика въ финляндскихъ школахъ. *К. Тіандера.* Страничка изъ жизни одного ребенка. *Фридриха Хухе. Критика и библіографія.*

Zeitschrift für Philosophie und pädagogik.

Französische Stimmen über deutschen Gymnasialunterricht von *Prof. Dr. H. Schoen.* Herbart und die Musik Von Dr. *G. Bagier.* Gottscheds pädagogisches Ideal *Von Engen Reichel. Mitteilungen.. Besprechungen.*

Neue Bachnen. Die Stimmung im Unterrichten von *Haus Plecher.* Die freie Aufsatz in der Volksschule *von G. Schaure.* Die Geschwindigkeit des Vorstellungs verlaufs von Rudolf Schulze *Geschenk bucher. Umshau. Auf neuen Bahnen.*

Kronika zagraniczna.

Z za Kordonu.

Nowe uczelnie dla kobiet.

W Krakowie powstała miejska szkoła gospodarstwa domowego we Lwowie zaś kursa handlowe dla dziewcząt przy państwowej akademji handlowej oraz przy prywotnej szkole handlowej, utrzymywanej przez specjalne Towarzystwo.

Zapis matematyka Kretkowskiego.

Zmarły przed paroma miesiącami Kretkowski zapisał cały swój majątek wynoszący 400 tysięcy koron na cele naukowe w zakresie wyższej matematyki, do rozporządzenia Uniwersytetu krakowskiego, któremu też zapisał zmarły cenną bibljotekę obejmującą 2500 dzieł matematycznych.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 64.

ROCZNIK XII. WRZESIEŃ 1910.

KRYTYKA

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SPOŁECZNYM, NAUCE I SZTUCE.

Część pierwsza:

Część druga:

PRENUMERATA WYNOSI:

	w Austrji		zagranicą		w Król. i Rosji
rocznie	K. 20	Mk. 20	fr. 24	Dol. 5.	rb. 10
półrocznie	„ 10	„ 10	„ 12	„ 2.50	„ 5
kwartalnie	„ 5	„ 5	„ 6	„ 1.50	„ 2.50
Nr. obecny pojed.	„ 2	„ 2			„ 1

Adres Redakcji i Administracji:

Kraków, ulica Stachowskiego L. 14.

Warunki Prenumeraty:

w Warszawie:		z przesyłką pocztową:	
rocznie . . .	rubli 5	rocznie	rubli 6
półrocznie . .	„ 2.50	półrocznie . . .	„ 3

Cena pojedyńczego numeru kop. 60.

Cena Ogłoszeń: Stronica 12 rub., 1/2 str.—6, 1/4 str.—4.

Roczne ogłoszenia, dawane bezpośrednio w Administracji, z ustępstwem 10%.

Dołączanie prospektów do pisma według umowy od rb. 2 kop. 50 za każde 100 egzemplarzy.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Wspólna 56 m. 5. Tel. 118-33.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.